

Dietmar HEISLER

(Universität Paderborn)

**Inklusion als Herausforderung für das Übergangssystem
und die berufliche Integrationsförderung. Ein
Diskussionsansatz zu Exklusionskritik und De-
Segregationsforderungen**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe30/heisler_bwpat30.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 30 | Juni 2016

Inklusion in der beruflichen Bildung

Hrsg. v. **H.-Hugo Kremer, Karin Büchter & Ulrike Buchmann**

bwp@

www.bwpat.de



Herausgeber von **bwp@**: Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online

Online: http://www.bwpat.de/ausgabe30/heisler_bwpat30.pdf

Maßnahmen des beruflichen Übergangssystems sollen junge Menschen am Übergang in die Berufsausbildung unterstützen. Gerade in den letzten Jahren wuchs die Kritik an diesen Bildungsgängen. Sie seien ineffiziente Warteschleifen, die den erfolgreichen Übergang in Ausbildung eher verzögern würden, anstatt zu fördern. Mit den Diskussionen zur Inklusion in der beruflichen Bildung verschärfte sich diese Kritik, da diese Maßnahmen, genauso wie andere Förderangebote, in den Verdacht kamen, gesellschaftliche und arbeitsweltbezogene Exklusionsprozesse sogar zu verschärfen. Der Beitrag wird diese an die Maßnahmen gerichtete Exklusionskritik genauer betrachten. Dabei stellt sich die Frage nach möglichen Entwicklungsperspektiven der Angebote der beruflichen Integrationsförderung. Reformieren oder Abschaffen?

Inclusion as a Challenge for the Transition System and the Promotion of Vocational Integration. A Starting Point for Discussion on the Criticism of Exclusion and the Demands for an End to Segregation

Measures of the vocational transition system are designed to support young people in making the transition to vocational training. Criticism of these educational programmes has increased especially over the last few years. They are said to be an inefficient system that delays the successful transition to vocational training rather than encouraging it. Discussions on inclusion in vocational education have intensified this criticism as these measures and other support programmes have been suspected of even exacerbating exclusion processes in society and the workplace. This article will question that criticism of exclusion on these measures. This raises the question of possible development perspectives of offers of vocational integration. Reforming or abolishing?

Inklusion als Herausforderung für das Übergangssystem und die berufliche Integrationsförderung. Ein Diskussionsansatz zu Exklusionskritik und De-Segregationsforderungen

1 Integration und Inklusion im Berufsbildungssystem

Dem Beruf und der beruflichen Bildung wird eine hohe Bedeutung im Hinblick auf die gesellschaftliche Integration der nachwachsenden Generation beigemessen. Durch eine Berufsausbildung soll der junge Mensch befähigt werden, in der arbeitsteiligen Gesellschaft eine Funktion zu übernehmen, die seinen Eignungen, Neigungen, Interessen und Wünschen entspricht und die ihm den eigenständigen Erwerb seines Lebensunterhaltes ermöglicht. Die Berufsausbildung wird deshalb als eine der zentralen Voraussetzungen gesellschaftlicher und sozialer Teilhabe betrachtet. Insofern beinhaltet der „Beruf“, als konzeptionelle und organisatorische Grundlage der Berufsausbildung – zumindest aus berufsbildungstheoretischer Sicht – schon immer die Prinzipien der Integration, Teilhabe und die Möglichkeit zur individuellen Entwicklung. Die hier vermittelten formalen Abschlüsse gelten als Distributor sozialer Chancen, aber eben auch sozialer Risiken (vgl. Büchter/Meyer 2010, 324).

Demzufolge sind die Berufe Ausdruck gesellschaftlicher Arbeitsteilung und können als Medium gesellschaftlicher und sozialer Integration betrachtet werden. Sie sind einerseits das Ergebnis gesellschaftlich, funktionaler Ausdifferenzierungen, andererseits unterliegen sie aber immer auch sozialen Gestaltungsprozessen, z. B. durch die Berufsangehörigen, die Berufsverbände usw. (Beck/Brater/Daheim 1980; 1997). Sie sind als in sich geschlossene „Werte-“ bzw. „Praxisgemeinschaften“ zu betrachten, in die der Einzelne integriert wird. Dies erfolgt aufgrund von Selektionsprozessen und formaler Qualifizierung. Entsprechende Selektionskriterien sind die Anforderungen und Erwartungen der Berufe, die als Zugangsvoraussetzungen von den Berufsangehörigen formuliert werden. Gerade die Zugänge in eine duale Ausbildung sind marktförmig organisiert und unterliegen ökonomischen Prinzipien. Ein Auswahlkriterium ist auch die individuelle Leistungsfähigkeit der Bewerber (ausführlich dazu Heisler 2015).

Dies verdeutlicht, dass das Problem der gesellschaftlichen Integration junger Menschen durch Arbeit und Beruf im berufsbildungstheoretischen Diskurs an verschiedenen Stellen immer wieder thematisiert wurde (ebd.). Demgegenüber wurde aber immer auch kritisiert, dass die Berufe mit dafür verantwortlich sind, gesellschaftliche Differenzen und soziale Ungleichheit zu erzeugen und zu reproduzieren. Das zeigt sich u.a. in der unterschiedlichen Bedeutung, der unterschiedlichen sozialen Wertschätzung und Anerkennung der Berufe. Dies ist auch das Ergebnis der sozialen und formalen Kontrolle der Berufszugänge sowie der damit begründeten Status- und Berufszuweisungen, z. B. aufgrund sozialer Herkunft oder wegen (nicht) erreichten Bildungsabschlüssen (Büchter 2013). Gesellschaftliche Segmentierungen würden sich dadurch verschärfen. Huisinga (2015, 66) spricht von einer historisch vollzogenen „Ent-

zauberung des Berufs“, da die Organisation der Arbeit zunehmend ökonomischen und weniger den beruflichen Maximen folgte. Dadurch sei der Beruf nicht mehr in der Lage, zur gesellschaftlichen Integration und Teilhabe zu befähigen.

Die subjektbezogenen, sozial, formal und auch funktional begründeten beruflichen Selektions- und Zuweisungsprozesse haben zur Folge, dass zahlreichen Jugendlichen der Zugang zu Ausbildung und Arbeit gar nicht oder nur schwer gelingt. Bei der Bewältigung der Berufseinmündung und auch bei der Bewältigung einer Berufsausbildung benötigen sie Unterstützung. Die Lebenslagen dieser Jugendlichen sind vielfältig und heterogen. Sie stammen aus niedrigen sozialen Herkunftsmilieus, aus sog. „bildungsfernen Milieus“. Dazu gehören auch straffällig gewordene Jugendliche, Jugendliche ohne oder mit niedrigen Schulabschlüssen, Migrantinnen und Migranten, Lernbeeinträchtigte oder junge Menschen mit Lernschwierigkeiten und Menschen mit Behinderungen. Auch junge alleinerziehende Mütter gehören zu dieser Gruppe. Die Bildungs- und Berufsbildungsstatistik, auch die Arbeitsmarktstatistik machen deutlich, dass die Teilhabe dieser jungen Menschen an Aus- und Weiterbildung, genauso ihre Arbeits- und Beschäftigungschancen eher eingeschränkt sind. Sie sind in besonderem Maße von den Risiken des Arbeitsmarktes, von Arbeitslosigkeit, schlechten Verdienstmöglichkeiten, begrenzter beruflicher Mobilität und prekärer Beschäftigung betroffen. Oft sind sie als Un- und Angelernte am Arbeitsmarkt beschäftigt. Ihre beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten gelten als begrenzt. Mit Blick auf die besonderen Integrationsschwierigkeiten dieser Menschen sind in der Vergangenheit berufliche Bildungsangebote der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung entstanden, die das Ziel verfolgen, die berufliche Integration dieser Menschen zu unterstützen.

Die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Februar 2009 hat die Diskussionen zum Thema „Inklusion“, zunächst vor allem im Bereich der allgemeinbildenden Schule, inzwischen auch in der beruflichen Bildung entfacht. In der beruflichen Bildung werden die Diskussionen dazu bislang als unzureichend und als am Anfang stehend eingeschätzt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 158; Enggruber/Rützel 2014, 8). Für die berufliche Integrationsförderung bleibt das nicht ohne Folgen. Im Rahmen dieser Diskussionen werden die bestehenden Förderangebote, die die Integration junger Menschen in Ausbildung und Beschäftigung unterstützen sollen, einer kritischen Prüfung unterzogen. Im Kontext dieser Debatte wird offensichtlich bezweifelt, dass sie ihren gesellschaftlichen Auftrag, die Herstellung von Chancengerechtigkeit in der beruflichen Bildung und die Verbesserung beruflicher Integrations- und Teilhabechancen benachteiligter Jugendlicher erfüllen können. Problematisch ist, dass damit die pädagogische Arbeit der Akteure und auch der pädagogische Wert, den die Maßnahmen für die Jugendlichen bislang hatten, in Frage gestellt werden.

Der vorliegende Beitrag wird einige der zentralen Kritikpunkte erörtern, diskutieren und hinterfragen. Was beinhalten diese Kritikpunkte? Wie wurden und werden sie im berufs- und sozialpädagogischen Diskurs zur Benachteiligtenförderung (im Folgenden BNF) diskutiert? Was bedeuten diese Diskussionen für die Weiterentwicklung der BNF im Hinblick auf Inklusion?

2 Bedeutung und Wandel beruflicher Förderangebote für sozial Benachteiligte: Von der Integration zur Inklusion

Mit den Diskussionen zur Inklusion im Berufsbildungssystem werden berufliche Förderangebote, die darauf abzielen, junge Menschen mit Schwierigkeiten am Übergang in Ausbildung und Arbeit zu unterstützen, einer kritischen Prüfung unterzogen. Sie geraten in den Verdacht, Teil oder sogar Ursache gesellschaftlicher Segmentierungen und Exklusionsprozesse zu sein. Der Grund dafür liegt offenbar in ihrer Entstehung, der theoretischen Fundierung ihres Förderparadigmas und in ihrer gesellschaftlichen Legitimation begründet, z.B. da sie lange Zeit nur als vorübergehendes Förder- und Integrationsangebote verstanden wurden, die in wirtschaftlichen Krisenzeiten neben dem dualen Ausbildungssystem und vollzeitschulischen Bildungsangeboten entstanden sind.

Es wird unterstellt, dass die BNF einem Förderparadigma bzw. Integrationsansatz folgt, der als normativ bezeichnet wird. Dies wird auf die systemtheoretische Tradition des Strukturfunktionalismus nach Parsons zurückgeführt (Wansing 2006, 37ff.). Gesellschaft, verstanden als ein Handlungssystem, werde in dieser Perspektive durch einen allgemeinen Wertkonsens bzw. durch eine Wertegeneralisierung zusammengehalten, die dem Handelnden eine Orientierung vorgibt. Indem individuelle Vorstellungen und Handlungen mit den Normen und Werten des Gesellschaftssystems abgeglichen werden, erfolge eine soziale und gesellschaftliche Integration. Integrierte Personen würden ihr Handeln an den jeweiligen Ordnungsregeln der einzelnen Sozialsysteme ausrichten und so zu deren Erhalt und Reproduktion beitragen (Wansing 2006, 38). Die einzelnen, funktional ausdifferenzierten Sozialsysteme bilden dabei letztlich eine gesamtgesellschaftliche Einheit. Die Integration in ein soziales System hat demnach zwangsläufig die Integration in die Gesamtgesellschaft zur Folge. Als Grundidee eines Förderparadigmas zur Integration benachteiligter Jugendlicher wird dieser Ansatz jedoch eher kritisch gesehen, weil es so zu einer Pädagogisierung und Zuweisung der Ursachen von Benachteiligung an den Jugendlichen kommt. Dieser gilt als „nicht ausbildungsreif“ und aufgrund dessen als nicht integrierbar in eine Ausbildung. Die strukturellen Ursachen von Benachteiligung im Berufsbildungssystem geraten dabei aus dem Blick (Schierholz 2004).

Allerdings lässt sich fragen, ob diese normative Integrationsperspektive das Förderparadigma der BNF nicht verkürzt. Funktion und Zielstellung der beruflichen Integrationsförderung werden so nämlich auf den Aspekt der sozialen Anpassung und Kontrolle reduziert. Die Geschichte der beruflichen Bildung und auch der BNF zeigt doch vielmehr, dass durch die Implementierung beruflicher Förderangebote Bildungsangebote geschaffen wurden, die eine gesellschaftliche Antwort auf gesellschaftliche und ökonomisch begründeten Selektions- und Ausgrenzungsprozessen darstellten und die die Modernisierung und Weiterentwicklung gesellschaftlicher Strukturen unterstützen sollten. Genauso mussten sich berufliche Bildungsangebote den sich verändernden gesellschaftlichen Erfordernissen anpassen. Aktuell ist dies die Forderung nach einem inklusiven beruflichen Bildungssystem. Dies lässt sich in einem historischen Exkurs verdeutlichen:

Bereits den Armen- und Industrieschulen des 18. und 19. Jh. ging es darum, Bildung im Interesse der Erfordernisse eines modernen Staates zu vermitteln. Kinder und Jugendliche aller

sozialen Schichten sollten dadurch Bildung erfahren und zum Erwerb ihres eigenen Lebensunterhaltes befähigt werden (Blankertz 1982; Zabeck 2013, 152ff.). In den zugrundeliegenden berufsbildungstheoretischen Konzeptionen, wurden Arbeit und Beruf dafür besondere Bildungspotenziale zugeschrieben, die jedoch im späten 19. Jh. zunehmend in Frage gestellt werden, weil die Arbeitswelt hier als eine Ursache für Pauperismus, für die massenhafte Armut in der Bevölkerung betrachtet wird (Reyer 2002; Böhnisch/Arnold/Schröer 1999). Genauso stehen die schulischen Bildungsangebote in der Kritik, der sozialen Kontrolle und dem Erhalt bestehender Machtstrukturen zu dienen (Büchter 2013).

Die Maßnahmen und Förderangebote der BNF werden vor allem als das Ergebnis der Ausbildungskrise Ende der 1970er Jahre betrachtet. Bis dahin galt das duale Ausbildungssystem, aufgrund der Verzahnung von Betrieb und Schule, von Theorie und Praxis, aufgrund seiner Struktur und Ordnung, noch als beispielhaft (Felber 1997, 7). Das ist bis heute so. Eckert (2004, 255) formuliert, dass es doch erstaunlich sei, dass das Problem der Jugendarbeitslosigkeit, vor allem bei den Ausbildungslosen und Ungelernten noch bis Ende der 1970er Jahre weitestgehend verdrängt wurde.

In den Phasen der wirtschaftlichen Rezession, in den 1970er Jahren, werden nun aber die Schwächen dieses Systems deutlich. Spätestens hier habe sich gezeigt, dass auch in Deutschland der Übergang in Ausbildung und Beschäftigung nicht reibungslos funktioniert und mit Risiken behaftet ist, die statt zu einer sozialen Integration, zur dauerhaften Ausgrenzung aus stabiler Erwerbsarbeit führen (Felber 1997). Die sozialwissenschaftliche Forschung beschreibt das Problem der „Jungarbeiter“ und sozial Benachteiligten nun zunehmend auch als Ergebnis fragwürdiger Zuschreibungen und problematischer Sozialisationserfahrungen. So zeichnen sich zunehmend besondere Problemgruppen ab, deren Chancen am Übergang in Ausbildung gering sind und die zunehmend in den Fokus sozialwissenschaftlicher Forschung rücken (Eckert 2004, 253f.). Dazu gehören Jugendliche mit Migrationshintergrund, junge Frauen, junge Menschen mit Behinderung, Jugendliche ohne Schulabschluss, Bewerber aus früheren Schulentlassjahren, Straftatlassene usw. Erst allmählich seien die bestehenden Strukturprobleme des Ausbildungssystems als Ursachen der Übergangsprobleme insbesondere dieser Jugendlichen erkannt worden. Auch weil sie bis dahin – so wird vermutet – von zeitlich befristeten Entwicklungen und Krisenerscheinung überlagert wurden: In den 1970er Jahren kam es in Folge der Ölkrise zu einem Abbau von Lehrstellen. Demgegenüber bestand eine hohe Nachfrage nach Ausbildungsstellen. In den 1990er Jahren war es der Zusammenbruch der ehemaligen DDR, der in Ostdeutschland zu einem massiven Wegfall betrieblicher Ausbildungsstellen führte. Dabei waren es jeweils die Ausbildungsplatzbewerber mit den sozialen Belastungen und den schlechteren schulischen Voraussetzungen, die aus der betrieblichen Ausbildung verdrängt wurden. Mit dem Ziel, diese Jugendlichen zu unterstützen und in Erwerbsarbeit zu integrieren, entstanden zahlreiche Sonder- und Modellprogramme, die aber immer nur eine vorübergehende Lösung des Problems darstellen sollten, bis sich die Lage am Ausbildungsmarkt normalisierte.

Eine solche „Normalisierung“ setzte jedoch nie ein. So wurden die Maßnahmen mit ihrer Übernahme in das Arbeitsförderungsgesetz und später in das Sozialgesetzbuch verstetigt. Sie übernahmen langfristig wichtige bildungs-, sozial-, jugend- und arbeitsmarktpolitische Funk-

tionen (von Bothmer 2004) und besaßen einen Integrationsauftrag. Um ihre Adressaten bei der Bewältigung ihrer biografischen Belastungen und sozialen Schwierigkeiten zu unterstützen und zu fördern, sollten diese sozialpädagogisch begleitet werden. Den Jugendlichen, die auf diese Maßnahmen angewiesen sind, sollen sie eine Berufsausbildung ermöglichen, jugendspezifische Entwicklungs- und Erfahrungsräume öffnen und fehlende, betriebliche Sozialisations- und Bildungserfahrungen ersetzen. Durch die berufliche Qualifizierung und Ausbildung sollte eine langfristige Abhängigkeit der betroffenen Jugendlichen von sozialen Hilfsangeboten vermieden und ihre dauerhafte Integration in Ausbildung ermöglicht werden. Mit dem Ziel der inklusiveren Gestaltung des Berufsbildungssystems wird die bisherige, als normativ bezeichnete Integrationsperspektive der beruflichen Integrationsförderung kritisch hinterfragt (Biermann/Bonz 2011). Der Inklusionsbegriff wird nun als Weiterentwicklung des Integrationsbegriffs verstanden, bei dem die Unterschiede, das Anderssein und die Vielfalt der Menschen besondere Wertschätzung erfahren (Budde 2015, 119). Im Unterschied zur Integration meint Inklusion nun, dass „Menschen mit Behinderungen oder Benachteiligungen nicht mehr als eine eigene ‚förderungsbedürftige‘ abgegrenzte Gruppe betrachtet werden“ können (Enggruber/Rützel 2014, 13), die an eine bestimmte „Mehrheitsnorm“ anzupassen sind, damit sie z. B. in Schule, Ausbildung oder den Arbeitsmarkt integrierbar sind (Biermann 2015, 41). Behinderungen und vermeintliche Benachteiligung werden vielmehr als Ausdruck von Heterogenität und Individualität von Lebenslagen und Lebenssituationen betrachtet. Inklusion beinhaltet einen gesellschaftlichen Werte- und Kulturwandel, dessen Ziel es u. a. ist, Bildungsangebote zu schaffen, in denen die Heterogenität der Menschen und die Vielfalt ihrer individuellen Lebenslagen berücksichtigt wird. Darüber hinaus geht es nun um die Frage, wie Menschen unter Berücksichtigung ihrer Individualität und Heterogenität durch die sozialen Systeme oder Organisationen inkludiert werden können.

Damit geht nun die Frage einher, wie Anschlussfähig die BNF an diese Vorstellung von Inklusion und einem neuen inklusiv gestalteten Berufsbildungssystem ist? Aktuell wird – ähnlich wie im Bereich der allgemeinbildenden Schulen – vor allem die De-Segmentierung, d.h. die konsequente Abschaffung aller Sonder- und Fördermaßnahmen gefordert, da sie als eine Ursache für Segmentierung und für Exklusion gesehen werden (Biermann 2015; Biermann/Bonz 2011). In der Diskussion dieser Fragestellung rücken verschiedene kritische Punkte in den Fokus.

3 Kritik der beruflichen Integrationsförderung: Inklusion oder Exklusion?

3.1 Ausgangspunkt der Kritik: Reproduktion sozialer Ungleichheit

Obwohl sie das Ziel verfolgte, junge Menschen auf ihrem Weg in Beruf und Beschäftigung zu unterstützen, sieht sich die berufliche Integrationsförderung der Kritik ausgesetzt, Benachteiligung und Ausgrenzung zu verschärfen und zur Reproduktion sozialer Ungleichheit beizutragen. Diezemann (2014) formuliert, dass die Angebote der BNF nachgelagerte Interventionsmaßnahmen und ein „sozialer Rettungsdienst“ seien (ebd., 8). Der Versuch, junge Menschen durch berufliche Bildung, sozialpädagogische Begleitung und individuali-

sierte Förderangebote zu integrieren, perpetuiere jedoch vielmehr den Prozess ihrer gesellschaftlichen Exklusion, z.B. weil sich die Förderangebote in einem gesellschaftlichen Zwischenraum bewegen, in dem es zu Widersprüchen zwischen privaten und staatlichen Interessen kommt, in denen die betroffenen Jugendlichen instrumentalisiert werden (ebd., 123). Die Implementierung der BNF, genauso die wissenschaftliche Diskussion des Themas und auch der Verlust der Integrationskraft gesellschaftlicher Institute wie der Berufsausbildung, hätten vielmehr zur gesellschaftlichen Deprivation der betroffenen Jugendlichen geführt (ebd.).

Biermann (2015, 43) spricht von einem „Teufelskreis der Reproduktion sozialer Ungleichheit und Benachteiligung“. Für ihn ist fraglich, ob formalisierte Bildungs- und Förderangebote in der Lage sind, diesen Kreislauf zu durchbrechen. „Die schulische Vorbildung ist meist durch fehlende Abschlüsse gekennzeichnet, wobei ein mittlerer Schulabschluss inzwischen die mindeste Bildungserwartung der ausbildenden Betriebe ist. Ein Übergang in die separaten Maßnahmen der Benachteiligtenförderung oder in berufsvorbereitende Angebote der beruflichen Rehabilitation ist damit bei Förderschulabgängern vorgezeichnet“ (ebd.). Dort würden die Jugendlichen i. d. R. in tradierten Berufen mit hohen Beschäftigungsrisiken ausgebildet werden.

Mit Blick auf die möglichen Sozialisationserfahrungen formuliert Biermann, dass die Erfahrungen in den Sonderinstitutionen von denen in der betrieblichen Realität abweichen. Die Mehrzahl der betroffenen Jugendlichen sei vom Lernort Betrieb ausgeschlossen, weil sie der betrieblichen Ausbildungsrealität vermeintlich nicht gewachsen sind und auch während der Ausbildung einen Schonraum benötigen (auch Schulte 2004, 28). Er kritisiert, dass damit aber die Wirkungslosigkeit der Fördermaßnahmen bereits postuliert wird. Aufgrund dieser Schul- und Ausbildungsbiografie sei die Erwerbsbeteiligung dieser Menschen gering, ihr Arbeitslosigkeits- und auch Armutsrisiko hoch. Dieser zirkuläre Prozess würde sich durch familiäre-schulisch-berufliche Sozialisationsprozesse mit der nächsten Generation fortschreiben (Biermann 2015, 43).

Demnach wird angenommen, dass die Teilnahme bzw. Einmündung in Förder- oder Sondermaßnahmen die Exklusion aus anderen gesellschaftlichen Teilsystemen zur Folge haben kann. Feuser (2015) formuliert, dass die Betroffenen aufgrund ihrer Zuweisung zu Fördereinrichtungen dem „Kreislauf der funktionalen Differenzierung“ von Gesellschaft entzogen und damit auch aus „hinreichend vielfältigen sozial-kooperativen Lebenszusammenhängen“ ausgeschlossen werden. Anders formuliert, sie würden „dem Prozess permanent wechselnder Teilsysteminklusionen eines ‚bürgerlichen‘ Alltags“ entzogen werden (ebd., 52). Die Zuweisung zu Förderangeboten hätte zur Folge, dass sich andere Entwicklungswege, andere biografische Möglichkeiten damit verschließen. Die zentrale Kritik ist demnach, dass die Förderangebote „pädagogische Schonräume“ darstellen, die die Jugendlichen notwendigen, betrieblichen Erziehungs- und Sozialisationserfahrungen entziehen.

3.2 Fördermaßnahmen als „pädagogischer Schonraum“

Die Tatsache, dass die Maßnahmen einen pädagogischen Schon- und Entwicklungsraum darstellen, was einer der pädagogischen Grundsätze der BNF war, steht im Fokus der Kritik. Mit

Blick auf die zu fördernde Zielgruppe erscheint ein solcher Schonraum durchaus notwendig, da es hier eben auch darum gehen soll, soziale Probleme und Krisen, auch traumatische Erfahrungen aufzuarbeiten und zu bewältigen, die den betroffenen Jugendlichen bei der Bewältigung einer regulären Ausbildung erheblich belasten würden. Im Vordergrund steht dabei also die Bearbeitung biografischer Problemlagen und Entwicklungsbelastungen. Gerade diese Perspektive orientiere sich am Grundsatz der Adressatenorientierung und betone die Förderbedürfnisse und individuellen Ziele der Jugendlichen (Mürköster 2009, 3). Demgegenüber wird kritisiert, dass Jugendlichen verschiedene, z.T. entwicklungsnotwendige Erfahrungen in diesem Schonraum gar nicht oder nur begrenzt möglich sind. Dazu zählen z. B. betriebliche Sozialisationserfahrungen, das Erlernen von Kommunikationsregeln in betrieblichen Hierarchien usw. Dies würde schließlich den Übergang in Beschäftigung erschweren.

Ein möglicher Lösungsansatz für dieses Problem sollte die stärkere Einbindung der Betriebe in die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher sein, um so die Anschlussfähigkeit der Förderangebote an den ersten Arbeitsmarkt und damit den beruflichen Integrationserfolg zu gewährleisten. Ausgangspunkt der Entwicklung dieser Ansätze ist eine betriebsbezogene Perspektive auf die Ursachen von Benachteiligung. Benachteiligung entsteht dadurch, dass Jugendliche im Zuge der betrieblichen Bewerberauswahl, aufgrund individueller Defizite nicht konkurrenzfähig sind. Außerdem würden Betriebe zu wenig Ausbildungsplätze anbieten und so sei Benachteiligung und Ausgrenzung generell eine Folge sinkender Ausbildungsplatzzahlen. Um die Betriebe stärker in die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher einzubeziehen, nicht zuletzt auch um Kontaktängste, Vorurteile und Stigmatisierungen bei ihnen abzubauen, sollte der Lernort Betrieb zum festen Bestandteil beruflicher Förderangebote werden. Zunächst ging es dabei um betriebliche Praktika als Bestandteil von Berufsvorbereitung und Ausbildung. Den Jugendlichen sollte damit der Betrieb als Erfahrungsraum geöffnet werden. Schließlich werden kooperative Ausbildungsformen und assistierte Ausbildungen (Gericke 2003; Zimmermann 2004), auch der Produktionsschulansatz (Gentner 2005; Meier/Gentner/Bojanowski 2011; Schulte 2004) als mögliche Alternativen zur Berufsvorbereitung und außerbetrieblichen Ausbildung diskutiert. Gerade in den letzten Jahren wurden Betriebe zunehmend als „Kunde“ und wichtiger Kooperationspartner der BNF verstanden, die verstärkt in die Förderpraxis einzubinden sind (BAG ÖRT 2009; Hofmann 2004).

3.3 Zweijährige Ausbildungsberufe und Modularisierung: Schmalspurberufe für Benachteiligte oder Integrationschance?

Eine erfolgreiche Förderung wird an der erfolgreichen, dauerhaften Einmündung Jugendlicher in den ersten Arbeitsmarkt gemessen. Um dies zu gewährleisten, sollten auch geförderte Ausbildungen nur in anerkannten dualen Ausbildungsberufen erfolgen. Dadurch sollte auch verhindert werden, dass benachteiligte oder behinderte Jugendliche auf Einfacharbeitsplätze oder auf eine Beschäftigung im Niedriglohnsektor beschränkt werden (Allespach/Novak 2005; IG Metall 1991). Um dies zu gewährleisten, erhob die berufliche Integrationsförderung schon immer den Anspruch, eine „Absage an die Ausgrenzung von Benachteiligten durch Sonderausbildung und Separation“ zu sein. Ihr ging es immer darum, jungen Menschen den Zugang zu Ausbildung und Erwerbsarbeit zu ermöglichen. Dies sollte u.a. dadurch erreicht

werden, dass eben nicht in speziellen sog. „Benachteiligtenberufen“ ausgebildet wird, sondern in anerkannten, geordneten Ausbildungsberufen (BMBF 2005, 59ff.).

Biermann (2011) weist darauf hin, dass sich die öffentlich geförderte Berufsausbildung bei Bildungsträgern im Laufe ihrer Entwicklung zunehmend auf niedrigschwellige Berufe, Hilfsberufe oder auf Berufe im Baunebengewerbe, in Hauswirtschafts- und Ernährungsberufen konzentriert habe. Gerade diese Berufe würden jedoch hohe Arbeitsplatz- und Beschäftigungsrisiken bergen (ebd., 24). Biermann spricht von einer Polarisierung der beruflichen Bildung (ebd., 31). Die Angebote der beruflichen Integration werden deshalb auch als „separierende Förderlandschaft“ kritisiert (Biermann 2015; Biermann/Bonz 2011; Bylinski 2015, 214). Den Anspruch, eine „Absage an die Ausgrenzung und Separation von Benachteiligten“ zu sein, habe die BNF damit nicht einlösen können.

Die Entstehung sog. „Benachteiligtenberufe“ wird u.a. auf die Neuordnung der Ausbildungsberufe im Metall- und Elektrobereich und den damit einhergehenden Anstieg beruflicher Anforderungen zurückgeführt (Biermann 2015, 30). Damit wurden Benachteiligte z.B. in zweijährige Ausbildungsberufe gedrängt, Menschen mit Behinderungen auch in Ausbildungsberufe nach §64 ff. BBiG/§42k ff. HwO. Schulte (2004, 27) kritisierte zudem, dass das Berufswahlspektrum in der BNF eingeschränkt wurde, indem außerbetriebliche Ausbildungen nur in ganz bestimmten Berufen angeboten wurden (auch Biermann 2015; 2011). Von Seite der Gewerkschaften wurde dies kritisiert. So forderte die IG Metall (1991) dass vielmehr an bestehende Erfahrungen aus der Ausbildung von Benachteiligten angeknüpft, bestehende Ansätze weiterentwickelt oder neue Ansätze entwickelt werden sollten. Bspw. forderten sie die engere Verzahnung der Bildungseinrichtungen der BNF mit Schulen und Betrieben und die bessere finanzielle und materielle Ausstattung der Bildungsträger. Die Tatsache, dass lange Zeit insbesondere zweijährige Ausbildungsberufe für die Ausbildung von Benachteiligten forciert wurden, wird vor allem der Berufsbildungspolitik in den 1980er und 1990er Jahren angelastet (ebd., 5).

Einerseits gelten zweijährige Berufe nun als theoriereduzierte Einfachberufe, die ihren Inhabern nur den Weg in schlechtbezahlte Einfacharbeit öffnet. Aus Sicht der Gewerkschaften wird deshalb die Neuordnung dieser Berufe, insbesondere die Neuordnung zweijähriger Frauenberufe kritisch gesehen. So zuletzt bei der Neuordnung der Büroberufe, weil befürchtet wurde, dass es dadurch zur Verschärfung der geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes kommt. Andererseits werden diese Berufe aber als eine Möglichkeit betrachtet, um leistungsschwächeren Jugendlichen den niedrigschwelligen Einstieg in die Berufsausbildung zu ermöglichen. Deshalb müssen diese Berufe an reguläre dreijährige Berufe anschlussfähig sein (Uhly/Kroll/Krekel 2011). So wurden verkürzte Ausbildungen für Benachteiligte oder überwiegend praktisch begabte Jugendliche meist kritisch betrachtet und bspw. als „Schmalspurberufe“ bezeichnet.

Als Alternative dazu, wurden modularisierte Ausbildungen und Ausbildungsbausteine erprobt. Diese sollten vor allem in der Berufsvorbereitung zum Einsatz kommen und auf eine Berufsausbildung anrechenbar sein, um damit das Argument der „Warteschleifen“ zu entkräften. Durch eine zeitliche Flexibilisierung, durch modularisierte und gestufte Prüfungen,

durch Zwischenzertifikate oder die Möglichkeit zur Unterbrechung der Ausbildung, sollte diese Organisationsform die individuellen Lebenslagen Benachteiligter berücksichtigen und ihnen den Erwerb eines regulären Berufsabschlusses ermöglichen (Kloas 2002). Aber auch dieser Ansatz wurde kritisch gesehen, zum einen weil die Module als Konkurrenz und Gefahr für die reguläre Berufsausbildung gesehen wurden. Zum anderen bestand die Sorge, dass Benachteiligte dadurch in erster Linie arbeitsmarkttauglich und beschäftigungsfähig gemacht werden sollten, um so möglichst schnell in den ersten Arbeitsmarkt integriert werden zu können. Darüber hinaus stellten sich verschiedene didaktische und inhaltliche Fragen (Diezemann 2015, 130). Insgesamt bewegten sich die dargestellten Diskussionen in einem Feld zwischen der Frage, welche beruflichen Anforderungen benachteiligt geltende Jugendliche bewältigen können und wie ihre dauerhafte Integration in Beschäftigung durch eine Berufsausbildung gewährleistet werden kann.

3.4 Benachteiligte Jugendliche: Zielgruppenbeschreibung und Zielgruppenwahrnehmung

Eine weitere Kritik richtete sich auf den Zielgruppenansatz und die daraus resultierende Zuweisungslogik der Förderstruktur. Dadurch würden Individualität und Heterogenität der Lebenslagen junger Menschen zu wenig berücksichtigt werden. So stützt sich die Maßnahmezuweisung von Jugendlichen auf einen formalen, förderrechtlich begründeten Zielgruppenansatz. Darin werden z. B. Lernbeeinträchtigte, Menschen mit Behinderungen, alleinerziehende junge Frauen, Haftentlassene usw. als Adressaten der BNF genannt. So werden der Förderanspruch und die Förderkonzepte an generalisierten Persönlichkeitsmerkmalen festgemacht, die, so die Kritik, der Individualität und Heterogenität der Lebenslagen benachteiligter Menschen kaum Rechnung tragen. Die Problem- und Ursachenbeschreibung für Benachteiligung würden sich dadurch entweder an der Position und den Erfahrungen der Betroffenen im Bildungssystem orientieren, z. B. Förderschüler, Hauptschüler (Vock 1997), oder sie erfolge anhand von Defizitzuschreibungen, z. B. wird von ausbildungsunreifen Jugendlichen (Rebmann/Tredop 2006), von Ausbildungsabbrechern, Ungelernten, straffällig gewordenen Jugendlichen, oder erfolglosen Ausbildungsplatzbewerbern gesprochen (Vock 1997, 59). Diese Zuschreibungen und die damit begründete Zuweisung zu Fördermaßnahmen werden als Stigmatisierungen kritisiert. Dabei würden die individuellen Lebenslagen der Betroffenen, genauso ihre existierenden Entwicklungspotenziale kaum reflektiert und berücksichtigt werden.

Diese negativen Fremdzuschreibungen würden zudem die Selbstwahrnehmung und Persönlichkeitsbildung der Jugendlichen beeinträchtigen und so zur Schädigung ihrer sozialen Identität beitragen (Pfahl 2006, 143). König (2014) verdeutlicht, wie die Einbindung benachteiligter oder behinderter Menschen in Förder- und Unterstützungssysteme zur Verschärfung von Exklusion führen kann. Er zeigt dies am Beispiel erwerbsarbeitsorientierter Identitätsbildung von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. An den von ihm untersuchten Fällen wird u. a. deutlich, dass Hilfsangebote wie die Werkstätten für Menschen mit Behinderungen einerseits entwicklungsfördernd und biografisch stabilisierend wirken können, weil sie ein eigenes Einkommen, soziale Kontakte, Beziehungen und Selbstständigkeit ermöglichen.

Andererseits zeigt seine Untersuchung aber auch die dort zu findenden Zuschreibungsprozesse von „geistiger Behinderung“ und die damit einhergehende Infantilisierung und Entmündigung der Menschen, die hier einmünden. Ähnlich zeigt Pfahl (2006) die negativen Konsequenzen diskreditierender und etikettierender Fremdzuschreibungen von Lernbehinderungen auf die berufliche Identitätsentwicklung von Jugendlichen. Die daraus resultierende Passivität der Betroffenen führe dazu, dass sie ihre ohnehin eingeschränkten Chancen nicht zu nutzen vermögen (ebd., 150). Diezemann (2014, 2015) spricht diesbezüglich von gesellschaftlichen Deprivationsprozessen, die durch den in Wissenschaft und Politik geführten Benachteiligungsdiskurs sowie durch die Verrechtlichung und Institutionalisierung von Benachteiligung in Gang gesetzt und nun perpetuiert werden.

Allerdings wurde diese Kritik an der formalen, normativen Zielgruppenbestimmung im fachlichen, pädagogischen Diskurs aufgenommen. Heterogenität und Individualität der Jugendlichen werden immer auch als pädagogische Herausforderung der Maßnahmen thematisiert. Es ist klar, dass junge Menschen unter unterschiedlichen sozio-ökonomischen und sozio-ökologischen Bedingungen aufwachsen, dass sie unterschiedliche Entwicklungsinteressen verfolgen, unterschiedliche Wertvorstellungen haben (im Hinblick auf Jugendliche in Ostdeutschland z. B. Bertram u. a. 1994; Felber 1997; mit Blick auf junge Mütter in der Berufsausbildung vgl. Anslinger 2009; vgl. auch Stauber/Pohl/Walther 2007; Arnold/Böhnisch/Schröer 2005) und auch in verschiedenen Jugendkulturen verwurzelt sind (Klemm 2003). Genauso werden die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten genannt. Der formale, normative Zielgruppenansatz wird an verschiedenen Stellen sogar kritisiert (Vock 1997; Gericke 2003) und der Benachteiligtenbegriff hinterfragt.

Die Wahrnehmung benachteiligter Jugendlicher als eine heterogene Gruppe kommt nicht zuletzt auch in den verschiedenen sozialpädagogischen Fördergrundsätzen der BNF zum Ausdruck. Bereits in den 1980er Jahren wird von einer zunehmenden Heterogenität benachteiligter Jugendlicher gesprochen. Um dem Rechnung zu tragen, wurden bspw. in der mehrfach erschienen und aktualisierten Handreichung zur Benachteiligtenförderung (BMBF 2005) pädagogische Grundsätze der Maßnahmen formuliert, wie Individualisierung, Kompetenzansatz und Binnendifferenzierung, Biografiearbeit, Lebenslagenorientierung, Lebensweltbezug. Dies ist nicht zuletzt der Grund dafür, dass die Maßnahmen immer als sozialpädagogisch ausgerichtete Fördermaßnahmen verstanden wurden und ein ganzheitlicher Förderansatz verfolgt wurde. Sozialpädagogik und ihre methodischen Zugänge sind fester Bestandteil der verschiedenen Maßnahmeangebote (Lissel/Lemke/Zielke 1984; Eckert/Heisler/Nitschke 2007). Außerdem wurden verschiedene Organisationsformen von Maßnahmen entwickelt, die die individuellen Voraussetzungen und Förderbedarfe Jugendlicher berücksichtigen sollten. Diese werden nun aber als „Maßnahmedschungel“ kritisiert. Andererseits ist so eine Förderlandschaft mit verschiedenen Angeboten an unterschiedlichen Lernorten entstanden, die jeweils eigene Potenziale für eine erfolgreiche Förderung junger Menschen besitzen.

Um der Individualität Jugendlicher in der Förderung Rechnung zu tragen und um eine passgenaue Förderung zu gewährleisten, in der die individuellen Entwicklungsinteressen und Potenziale Jugendlicher berücksichtigt werden, werden Potenzialanalysen, Kompetenzfeststellungsverfahren, Case Management, Förderplanung und Bildungsbegleitung zum festen

Bestandteil der Maßnahmen (Lippegaus 2005; Kornmann 2005). Mit der Etablierung des Begriffs der „Eignungsdiagnostik“ infolge der Umsetzung des „Neuen Fachkonzepts“ der Berufsvorbereitung durch die Agentur für Arbeit werden diese Instrumente eher kritisch gesehen, da es nun weniger um die Diagnose individueller Voraussetzungen und Entwicklungspotenziale als Ausgangspunkt einer Förderung geht, sondern vielmehr um die passgenaue Platzierung und bessere Vermittlungsfähigkeit des Jugendlichen in den Arbeitsmarkt (hiba 2004). Damit sei aus einer Förderdiagnostik eine Selektionsdiagnostik geworden.

3.5 „Maßnahmedschungel“ und „Warteschleifen“ im Übergangssystem

Genauso kritisch werden auch die Struktur und die Angebote des beruflichen Übergangssystems gesehen. Die Kritik bezieht sich auf die deutliche Zunahme der Teilnehmerzahlen und auf die Expansion der Angebotsformen (Bojanowski/Eckert 2012). Anstatt Jugendlichen den Übergang in Ausbildung und Arbeitswelt zu erleichtern, würden diese im Übergangssystem vielmehr in eine „Warteschleife“ geraten, die die Einmündung in eine Ausbildung sogar verzögern kann (Biermann/Bonz 2011). Diesbezüglich wird von prekären Übergängen gesprochen (DJI 2008; 2015). Es sei eine im hohem Maße ausdifferenzierte und kaum überschaubare, vielfältige Maßnahmestruktur entstanden, die als „Förder- oder Maßnahmedschungel“ kritisiert wird. Immer wieder werden die fehlende Transparenz und die geringe Effektivität des Übergangssystems kritisiert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, 167). Damit einhergehend wird deshalb der Begriff des „Übergangssystems“ in Frage gestellt.

Der Kritik des „Maßnahmedschungels“ sollte durch verschiedene Reformansätze begegnet werden. Ein Ansatz war die Einrichtung eines Übergangsmanagements. Ein anderer Ansatz sollte mit dem Konzept der „Neuen Förderstruktur“, als neuer Organisationsform der Berufsvorbereitung, erprobt werden. Das Ziel war die „Förderung aus einem Guss“ (Borsdorf/Petran 2002). Konzeptionelle Eckpunkte waren Kompetenzfeststellungen und individualisierte Angebote, kooperative Maßnahmestrukturen von Betrieben und Bildungsträgern, betriebsnahe Berufsvorbereitung, eine kontinuierliche Bildungsbegleitung und flexible Förderdauer (Kersten/Winter 2004). Diese Förderstruktur sollte möglichst schnell zum Regelförderangebot der Agentur für Arbeit werden und mündete 2009 in das sog. „Neue Fachkonzept“. Dabei wurden jedoch längst nicht alle konzeptionellen Bestandteile des vorangegangenen Modellversuchs umgesetzt. So war das neuentstandene Fachkonzept vielmehr Ausdruck eines mit den Hartz-Reformen ausgelösten Wandels der Fördergrundsätze, die nun „Fördern und Fordern“, „Effizienz und Wirtschaftlichkeit“ und „Integration in Ausbildung oder Arbeit“ beinhalteten. Mit der Umsetzung der Reformen der Arbeitsmarktförderung geht nun ein Rückgang der Teilnehmerzahlen im beruflichen Übergangssystem einher. Einerseits ist dies mit dem demografischen Wandel und dem daraus resultierenden Bewerberrückgang begründbar (BiBB 2015, 456). Andererseits kann dies auch als eine Konsequenz des gezielten Abbaus von Maßnahmeplätzen und von Sparmaßnahmen der Agentur für Arbeit betrachtet werden.

3.6 Reformen der Arbeitsmarktförderung als Zäsur in der Entwicklung der BNF

Im Laufe der letzten 20 Jahre haben die Maßnahmen der BNF immer wieder Reformen und Veränderungen erfahren. Einerseits sollten die Förderinstrumente damit an die jeweils aktu-

ellen Rahmenbedingungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes angepasst werden, andererseits sollten sie so auch im Hinblick auf die formulierte Kritik verbessert werden. Bspw. sollten dafür im Rahmen des vom BMBF finanzierten BQF-Programms: „Kompetenzen fördern – Berufsausbildung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“ (2001 bis 2007) neue Ansätze zur Förderung benachteiligter Jugendlicher entwickelt werden. Das Ziel war es eine individualisierte, nach sozialpädagogischen Grundsätzen ausgerichtete, kohärente Förderstruktur zu entwickeln, die Maßnahmen sollten effizienter werden und die Akteure der Berufsausbildung sollten für die Förderbedarfe benachteiligter Jugendlicher sensibilisiert werden.

Zeitgleich wurden zwischen 2002 und 2004 die sog. „Hartz-Reformen“ umgesetzt. Sie wurden als Einschnitt in der Entwicklung der Maßnahmeangebote wahrgenommen. Zwar waren die Maßnahmen der BNF und des Übergangssystems nicht genuiner Gegenstand dieser Reformen, dennoch waren sie genauso davon betroffen, wie andere Förderinstrumente der aktiven Arbeitsmarktförderung auch. Im Zuge dessen wurden Grundsätze wie Effizienz und Wirtschaftlichkeit Teil der neuen Geschäftspolitik der Bundesagentur für Arbeit (BA) und wurden in die Förderpraxis implementiert. Kritiker betrachteten die Reformen deshalb in erster Linie als Teil einer rigiden Sparpolitik der Arbeitsagentur, die zu Lasten der Ressourcen und konzeptionellen Umsetzung der Förderangebote ging. Sie hatten u.a. zur Folge, dass die Maßnahmen nach einem wirtschaftlichen Verfahren ausgeschrieben und vergeben wurden. Auch die Einführung des Neuen Fachkonzepts der Berufsvorbereitung und die Entwicklung neuer Maßnahmekonzeptionen, wie der kooperativen BaE (dazu Bojanowski/ Eckert/Stach 2004) gingen damit einher, genauso die Verringerung der angebotenen Maßnahmeplätze.

Kritisch ist, dass diese neue Geschäftspolitik der BA die Weiterentwicklung der BNF in den letzten Jahren beeinträchtigt hat. Die bereits aufgezeigten Diskurslinien, die ihren Ausgangspunkt bereits in den 1990er Jahren nehmen, haben dadurch eine Zäsur erfahren. Damit einhergehend stellte sich nämlich zunehmend die Frage nach der Wirksamkeit der Fördermaßnahmen. Ihr Erfolg wird ausschließlich an den sozialen Teilhabechancen und am Integrationsziel, d. h. an der Anzahl erfolgreicher Vermittlungen in Arbeit gemessen. Beschäftigung wird als „Königsweg“ der Integration betrachtet (Reis/Wende 2010). Dabei ist u.a. aus dem Blick geraten, dass das Ziel der Integration in den Arbeitsmarkt zwar als arbeitsmarkt- und sozialpolitische Zielstellung der Maßnahmen relevant ist, es in den Maßnahmen in erster Linie aber um individuelle Förderung, Entwicklung, Bildung und die Verbesserung von Teilhabechancen ging. Sie wurden deshalb immer als ein offener Entwicklungsraum betrachtet, in dem die individuellen Voraussetzungen und Entwicklungsinteressen der Jugendlichen im Vordergrund standen.

Bojanowski, Eckert und Stach (2004, 7) formulieren demgegenüber, dass es unredlich und unangemessen sei, die Reformen darauf zu reduzieren, bloß Teil einer Spar- und Rationalisierungspolitik zu sein. So sei es doch bei aller Kritik durchaus wünschenswert, sich stärker auf den Erfolg der Maßnahmen zu konzentrieren, sie weniger als „Warteschleifen“ zu verstehen und deshalb individualisiert und zielstrebig auf Integration in Ausbildung oder Beschäftigung anzulegen. So bestünde doch bei einer Vielzahl von Jugendlichen das ausdrückliche Interesse, in eine reguläre Beschäftigung einzumünden (ebd.). Genauso positiv lässt sich die Einführung

neuer Maßnahmekonzepte in die Förderpraxis betrachten. In der Berufsvorbereitung war dies das sog. „Neue Fachkonzept“. Damit sollte eine neue, kohärente Förderstruktur als Antwort auf die Kritik des „Maßnahmedschungels“ eingeführt werden. Dieses Fachkonzept beruhte im Wesentlichen auf dem Konzept der „Neuen Förderstruktur“, die zu der Zeit im Rahmen des o. g. BQF-Programms erprobt wurde. Das Ziel war ein höheres Maß an Individualisierung und die stärkere Kooperation mit Betrieben. Durch die Einbindung sog. Qualifikationsbausteine sollten die Maßnahmen der Berufsvorbereitung eine Aufwertung erfahren und an eine weiterführende Ausbildung anschlussfähig sein (Kersten/Winter 2004).

Unklar ist derzeit, was die so entstandenen Rahmenbedingungen der Arbeitsmarktförderung und ihre Grundsätze für die inklusivere Gestaltung des Berufsbildungssystems und der BNF bedeuten. Unklar ist bspw. welche Bedeutung das derzeit an vier Standorten erprobte Modell „Forum zur integrierten Förderung Jugendlicher“ (FiF) haben wird. Konzeptionell beinhaltet es die Integration verschiedener Fördermaßnahmen. Das Ziel ist es die Angebote der Agentur für Arbeit in einem Haus zu bündeln. Dadurch soll eine kontinuierliche und kohärente Förderung Jugendlicher von der Berufsorientierung und Vorbereitung bis zur Ausbildung zu erreicht werden. Damit werden einerseits zwar verschiedene der angesprochenen kritischen Aspekte der BNF aufgegriffen, z.B. die Vermeidung von Warteschleifen und die Entwicklung einer kohärenten Förderstruktur. Andererseits lässt sich darin einmal mehr eine Strategie der BA zur Bereinigung der Trägerlandschaft sehen, z. B. weil insbesondere kleine Bildungseinrichtungen kaum fähig sind, dieses Konzept umzusetzen. Insgesamt scheint die Suche nach geeigneten Förderansätzen und ihre Diskussion in der aktuellen Inklusionsdebatte zunächst der Forderung einer konsequenten De-Segmentierung durch Abschaffung von Sonderwegen und der Standardisierung von Förderangeboten gewichen zu sein.

4 Mehr Inklusion durch „De-Segmentierung“?

Unter dem Einfluss der verschiedenen, hier dargestellten Kritikpunkte und schließlich auch im Zuge der Diskussionen zur Inklusion in der beruflichen Bildung, wird immer wieder die Abschaffung bestehender Fördermaßnahmen, insbesondere im Übergangssystem diskutiert. In diesem Diskurs werden die Fördermaßnahmen der BNF weniger als biografische Hilfestellungen, vielmehr als Risiko für Individuation, berufliche Integration, individuelle Entwicklung und gesellschaftliche Teilhabe betrachtet. Ihre Abschaffung hätte die De-Segmentierung der beruflichen Bildung zur Folge. Die konsequente Abschaffung von Sonder- und Fördereinrichtungen würde – so die Hoffnung – zwangsläufig die Reintegration von Benachteiligten und von Menschen mit Behinderungen in das reguläre System der beruflichen Bildung zur Folge haben. Das würde dazu führen, dass sich die Anforderungen an Berufsschulen und Betriebe, z.B. im Hinblick auf die Bewältigung von Heterogenität, erhöhen würden. Betriebe müssten dann aber auch bereit dazu sein, sozial Benachteiligte, Lernschwache und Menschen mit Behinderungen auszubilden.

Jedoch ist fraglich, wie realistisch die Einschätzung ist, dass mit der Abschaffung von Fördereinrichtungen und Sonderwegen, eine Reintegration Benachteiligter und damit ein „Normalisierungsprozess“ am Ausbildungsmarkt einsetzen würde. Für diese „Normalisierungs-

these“ sprechen zwar Experten- und Betriebsumfragen, z. B. die jährlich erscheinende Ausbildungssumfrage des DIHK, in denen postuliert wird, dass die Chancen leistungsschwächerer Jugendlicher auf eine betriebliche Ausbildung steigen. Demnach wären Unternehmen aufgrund des demografischen Wandels, der zunehmenden Abwanderung von Schulabsolventen in eine akademische Ausbildung und des damit einhergehenden Bewerberrückgangs zunehmend bereit, auch diese Jugendlichen in eine Ausbildung einzustellen und wenn nötig sogar durch zusätzliche Angebote wie ausbildungsbegleitende Hilfen zu fördern. Rund 75% der befragten Unternehmen hätten sich bereits auf leistungsschwächere Jugendliche eingestellt (DIHK 2015). Allerdings wird nicht genauer geklärt, wer mit der Bezeichnung „leistungsschwächere Jugendliche“ gemeint ist.

Die Berufsbildungsstatistik spricht vielmehr gegen diese „Normalisierungsthese“. Sie verdeutlicht, dass die Zahl der unversorgten Jugendlichen seit mehreren Jahren wieder stetig steigt. Parallel dazu ist auch die Zahl der Jugendlichen angestiegen, die in Maßnahmen des beruflichen Übergangssystems einmünden, obwohl aktuell von einer eher entspannten Situation am Ausbildungsstellenmarkt ausgegangen wird. Dies wird vor allem auf ein Matchingproblem am Ausbildungsmarkt zurückgeführt, weil sich die Ausbildungsangebote regional ungleichmäßig verteilen und die Berufswünsche Jugendlicher nicht zu den angebotenen Lehrstellen passen (Matthes/Ulrich 2014). Darüber hinaus werden die verschiedenen Maßnahmenformen des Übergangssystems aktuell auch für die Integration von Flüchtlingen genutzt.

Auch die Ergebnisse des BiBB-Expertenmonitors 2013 zur inklusiven Berufsausbildung deuten vor allem auf betrieblicher Seite und bei den Arbeitgebern auf die Grenzen und die Skepsis gegenüber einer inklusiven Berufsausbildung hin (Enggruber et al. 2014). Damit wird insgesamt deutlich: 1.) dass es auch künftig Jugendliche geben wird, die auf berufliche Fördermaßnahmen außerhalb des dualen Systems angewiesen sein werden und es deshalb 2.) sozialstaatlich organisierter Unterstützungsangebote bedarf, die diese jungen Menschen unterstützen (vgl. dazu auch Jungk/Schütte 2004).

5 Zusammenfassung

Der Beitrag hat gezeigt, dass die aktuell diskutierte Exklusionsproblematik schon immer Teil der sozial- und berufspädagogischen Diskussionen zur BNF war. Hier existierte schon immer ein kritisches Bewusstsein für die Exklusionsrisiken, die die Förderangebote eben auch beinhalteten. Sie sah sich auch früher schon mit der Kritik konfrontiert, Benachteiligungen, Stigmatisierungen und Segregationsprozesse zu verschärfen, nicht zuletzt, weil die angemessene Umsetzung berufsbildungstheoretischer und sozialpädagogischer Ansätze in Frage gestellt wurde (z. B. Bremer 2005; Bojanowski/Eckardt/Ratschinski 2005; Diezemann 2015). Die Ergebnisse empirischer Untersuchungen (z. B. DJI 2008; 2015; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; 2014) verschärfen diese Skepsis gegenüber den Fördermaßnahmen zusätzlich.

Allerdings haben diese Diskussionen immer auch mögliche Lösungs- und Reformansätze für die verschiedenen Probleme hervorgebracht, bei der immer versucht wurde den modernen gesellschaftlichen Anforderungen im Hinblick auf die Integration sozial benachteiligter, von

Ausgrenzung und Diskriminierung betroffener junger Menschen gerecht zu werden. Diese Kritik war immer auch Auslöser für Veränderungen, mit der die BNF versucht hat, sich den gesellschaftlichen Anforderungen an ein modernes – und nun auch inklusives – Fördersystem anzupassen. Unstrittig ist aber, dass sie es dennoch bislang nur begrenzt geschafft hat, diese Lösungsansätze umzusetzen oder weiterzuentwickeln, was nicht zuletzt auch an den institutionellen Rahmenbedingungen der BNF lag. Als besondere Zäsur wurden diesbezüglich die Reformen der Arbeitsmarktförderung dargestellt. Ein anderer wichtiger Grund ist dafür die Vielfalt der unterschiedlichen, hier deutlich gewordenen politischen Interessen und Positionen der verschiedenen Akteure der BNF, die nun auch in der Inklusionsdebatte miteinander kollidieren und Widersprüche erzeugen.

Mit Blick auf diese Debatte sollte der vorliegende Beitrag auch ein Plädoyer dafür sein, die Diskussionen im wissenschaftlichen, auch im berufsbildungspolitischen Diskurs mit etwas mehr „Augenmaß“ zu führen. Gerade die aktuellen Diskussionen bewegen sich meist in einem spannungs- und konfliktgeladenen Feld verschiedener politischer Interessenlagen. Dabei wird aber auch der Beitrag, den die Maßnahmeangebote in den letzten Jahren, insbesondere in Zeiten einer angespannten Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt, für die Integration marginalisierter, benachteiligter junger Menschen geleistet haben, in Frage gestellt. Zudem hat der vorliegende Beitrag versucht zu zeigen, dass es durchaus pädagogische Ansätze und Diskurslinien zur BNF gibt, die einen wesentlichen Beitrag auf dem Weg zu einem inklusiveren Berufsbildungssystem leisten können, nicht zuletzt, weil hier in den letzten Jahrzehnten vielfältige Handlungsansätze und Förderinstrumentarien entwickelt wurden. Eben diese pädagogische Leistung scheint nun zunehmend aus dem Blick zu geraten. Stattdessen wird unterstellt, dass die Maßnahmen und Förderstrukturen ihr eigenes Klientel reproduziert und damit ihre Notwendigkeit im Berufsbildungssystem legitimiert haben.

Literatur

Allespach, M./Novak, H. (2005): Abbau von Benachteiligung als berufspädagogischer Auftrag und berufspädagogischer Herausforderung. In: dies. (Hrsg.): Benachteiligte Jugendliche in der Ausbildung. Anforderungen an ein integratives berufspädagogisches Förderkonzept. Marburg, 9-52.

Anslinger, E. (2009): Junge Mütter im dualen System der Berufsbildung. Potenziale und Hindernisse. Bielefeld.

Arnold, H./Böhnisch, L./Schröer, W. (Hrsg.) (2005): Sozialpädagogische Beschäftigungsförderung. Lebensbewältigung und Kompetenzentwicklung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Weinheim, München.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.

- Beck, U./Brater, M./Daheim, H.-J. (1997): Subjektorientierte Berufstheorie. Beruf und Persönlichkeit. Die Bedeutung des Berufs für Entwicklung und Lebenslauf des einzelnen in unserer Gesellschaft. In: Arnold, R. (Hrsg.): Ausgewählte Theorien zur beruflichen Bildung. Baltmannsweiler, 25-44.
- Beck, U./Brater, M./Daheim, H.-J. (1980): Soziologie der Arbeit und Berufe. Grundlagen, Problemfelder, Forschungsergebnisse. Frankfurt a.M.
- Bertram, B. u.a. (1994): Gelungener Start – Unsichere Zukunft? Der Übergang von der Schule in die Berufsbildung. Ergebnisse der Leipziger Längsschnitt-Studie 2. München.
- Biermann, H. (2015): Berufliche Teilhabe – Anspruch und Realität. In: ders. (Hrsg.): Inklusion im Beruf. Stuttgart, 17-56.
- Biermann, H. (2011): Qualifizierung von Risikogruppen. In: Biermann, H./Bonz, B. (Hrsg.): a.a.O. 12-35.
- Biermann, H./Bonz, B. (Hrsg.) (2011): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler.
- Biermann, H./Kipp, M. (Hrsg.) (1989): Quellen und Dokumente zur Beschulung der männlichen Ungelernten (1869-1969). Köln, Wien.
- Blankertz, H. (1982): Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.
- Bojanowski, A./Eckert, M. (2012): „Black Box Übergangssystem“: Das Übergangsgeschehen zwischen sozialer Selektivität, bildungspolitischer Steuerungsproblematik und pädagogischer Übergangsforschung. In: Dies. (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster u.a., 7-19.
- Bojanowski, A./Eckert, M./Stach, M. (Hrsg.) (2004): Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen: Umbau der Förderlandschaft – innovative Netzwerke – neue Aktivierungsformen. 13. Hochschultage Berufliche Bildung 2004 (Bd. 11). Bielefeld.
- Bojanowski, A./Eckardt, P./Ratschinski, G. (2005): Annäherung an die Benachteiligtenförderung – Verortung und Strukturierungen. In: Bojanowski, A./Ratschinski, G./Straßer, P. (Hrsg.): a.a.O., 10-40.
- Bojanowski, A./Ratschinski, G./Straßer, P. (Hrsg.) (2005): Diesseits vom Abseits. Studien zur Benachteiligtenförderung. Bielefeld.
- Borsdorf, E./Petran, W. (2002): Förderung aus einem Guss. Modellversuche mit qualifizierungswilligen Jugendlichen. In: hiba-Durchblick. Zeitschrift für Ausbildung, Weiterbildung und berufliche Integration (1). Darmstadt, 14-15.
- Böhnisch, L./Arnold, H./Schröer, W. (1999): Sozialpolitik. Eine sozialwissenschaftliche Einführung. Weinheim, München.
- Bremer, R. (2005): Fördern statt ausgrenzen – Die Bedeutung des Themas unter den Gesichtspunkten Gesellschaft, Jugend, Berufsbildung und Arbeitsmarkt. In: Allespach, M. et al. (Hrsg.): Benachteiligte Jugendliche in der Ausbildung. Anforderungen an ein integratives berufspädagogisches Förderkonzept. Marburg, 87-116.

Budde, J. (2015): Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität. In: Häcker, Th./Walm, M. (Hrsg.): a.a.O., 117-133.

Bundesarbeitsgemeinschaft örtlich regionaler Träger der Jugendsozialarbeit – BAG ÖRT (Hrsg.) (2009): Gemeinsam kompetent im Fördern, unterstützen und ausbilden! Jugendberufshilfe in Kooperation mit Betrieben und Unternehmen. Berlin.

Bundesinstitut für Berufsbildung – BiBB (2015): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2005): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Bonn, Berlin.

Büchter, K. (2013): Berufsschule und Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag zwischen den 1920ern und 1970er Jahren – Die Gleichzeitigkeit von Kontinuität und Wandel als blinder Fleck berufsbildungswissenschaftlicher Diskussion. In: Maier, M./Vogel, Th. (Hrsg.): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden, 27-47.

Büchter, K./Meyer, R. (2010): Beruf und Beruflichkeit als organisierendes Prinzip. In: Nikolaus, R. et al. (Hrsg.): Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn, 323-326.

Bylinski, U. (2015): Eine inklusive Berufsbildung fordert die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte. In: Häcker, Th./Walm, M. (Hrsg.): a.a.O., 213-228.

Deutscher Industrie und Handelskammertag – DIHK (2015): Ausbildung 2015. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Berlin. Online: www.dihk.de/ressourcen/downloads/dihk-ausbildungsumfrage-2015.pdf (06.05.2016).

Deutsches Jugendinstitut – DJI (2015): Prekäre Übergangsverläufe. Entstehungsbedingungen risikobehafteter Übergänge. München. Online: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/1185_Prekeare_Uebergangsverlaeufe.pdf (15.03.2016).

Deutsches Jugendinstitut – DJI (2008): Deutsches Jugendinstitut – DJI (2008): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit. Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Bonn, Berlin.

Diezemann, E. (2015): Benachteiligte Jugendliche. Zu ihrer Vergesellschaftung durch Verrechtlichung, Institutionalisierung und Wissenschaft. Frankfurt a.M.

Diezemann, E. (2014): Benachteiligte Jugendliche. Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaftlicher Forschung, Begriff und gesellschaftliche Deprivation. Frankfurt a.M.

Eckert, M. (2004): Das Integrationsproblem an den Lernorten der beruflichen Schulen. In: Bonifer-Dörr, G./Vock, R. (Hrsg.): Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf. Entwicklung – Stand – Perspektiven. Darmstadt, 247-263.

Eckert, M./Heisler, D./Nitschke, K. (2007): Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung (Bd. 2). Handlungsansätze und aktuelle Entwicklungen. Münster u.a.

Enggruber, R. et al. (2014): Inklusive Berufsausbildung. Ergebnisse aus dem BiBB-Expertenmonitor 2013. Bonn.

- Enggruber, R./Rützel, J. im Auftrag der Bertelsmann Stiftung (2014): Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderung. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh. Online: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Berufsbildung_junger_Menschen_mit_Behinderungen.pdf (15.03.2016).
- Felber, H. (Hrsg.) (1997): Berufliche Chancen für benachteiligte Jugendliche? Orientierungen und Handlungsstrategien. Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit, Bd. 2. München.
- Feuser, G. (2015): Zur Frage der Didaktik einer inklusionskompetenten LehrerInnen-Bildung unter Aspekten multiprofessioneller Unterrichtsarbeit. In: Häcker, Th./Walm, M. (Hrsg.): a.a.O., 47-67.
- Gentner, C. (2005): Produktionsschule – ein Angebot für Schulverweigerer? Aus einem Modellprojekt des BuntStift Kassel e.V. In: Bojanowski, A./Ratschinski, G./Straßer, P. (Hrsg.): a.a.O., 151-174.
- Gericke, Th. (2003): Duale Ausbildung für Benachteiligte. Eine Untersuchung zur Kooperation von Jugendsozialarbeit und Betrieben. Übergänge in Arbeit, Bd. 3. München.
- Grimm, K./Vock, R. (2007): Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung (Bd. 1). Anforderungen, Zielgruppenwahrnehmung, Rollendefinition. Münster u.a.
- Häcker, Th./Walm, M. (Hrsg.) (2015): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.
- Heidelberger Institut Beruf und Arbeit - hiba (Hrsg.) (2004): Potenzial-Assessment-Methode. Ein praktisches Beispiel der Jugendberufshilfe und Beschäftigungsförderung. Darmstadt
- Heisler, D. (2015): Beruf und Inklusion. Wie inklusiv ist „Beruf“? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29, 1-20.
Online: http://www.bwpat.de/ausgabe29/heisler_bwpat29.pdf (13.03.2016).
- Hofmann, A. (2004): Kunde Betrieb. Förderung der beruflichen Integration als Dienstleistung für Betriebe. In: hiba Weiterbildung 20/16. Darmstadt.
- Huisinga, R (2015): Berufsbezogene Lehr und Lernprozesse unter Inklusionsanspruch. In: Biermann, H. (Hrsg.): Inklusion im Beruf. Stuttgart, 57-117.
- Jungk, S./Schütte, F. (2004): Benachteiligung ausländischer Jugendlicher im deutschen Berufsbildungssystem nach PISA. In: Bojanowski, A./Eckert, M./Stach, M. (Hrsg.): a.a.O., 53-72.
- Kersten, R./Winter, J. (2004): Neue Elemente – neue Strukturen. Innovative Ansätze in der Berufsvorbereitung. In: Bojanowski, A./Eckert, M./Stach, M. (Hrsg.): a.a.O., 29-40.
- Klemm, H. (2003): Jugendkulturen. Eine Nachlese für die Benachteiligtenförderung. In: hiba Weiterbildung 10/68. Darmstadt.
- Kloas, P.-W. (2002): Modulare Berufsausbildung – eine Perspektive für die Benachteiligtenförderung. In: Fülbier, P./Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Münster, 946-959.

Kornmann, R. (2005): Förderdiagnostik bei berufspädagogischen Fragestellungen. In: Allespach, M. et al. (Hrsg.): Benachteiligte Jugendliche in der Ausbildung. Anforderungen an ein integratives berufspädagogisches Förderkonzept. Marburg, 117-132.

König, O. (2014): Erwerbsarbeit als Identitätsziel. Ein Modell von Möglichkeiten für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Wiesbaden.

Lippegaus, P. (2005): Kompetenzen feststellen und entwickeln. DIA-TRAIN: Eine Diagnose- und Trainingseinheit für Jugendliche im Übergang Schule-Beruf. In: Bojanowski, A./Ratschinski, G./Straßer, P. (Hrsg.): a.a.O., 130-150.

Lissel, Chr./Lemke, I.G./Zielke, D. (1984): Sozialpädagogische Arbeit in der beruflichen Erstausbildung benachteiligter Jugendlicher. Konzeption und Erfahrungen aus Modellversuchen. Berlin, Bonn.

Matthes, St./Ulrich, J.G. (2014): Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis – BWP (1). 5-7.

Meier, J./Gentner, C./Bojanowski, A. (Hrsg.) (2011): Produktionsschule verstetigen! Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik. Münster u.a.

Meyer, B. (1913): Die Fortbildungsschule für ungelernete Arbeiter (Auszug). In: Biermann, H./Kipp, M. (Hrsg.) (1989): Quellen und Dokumente zur Beschulung der männlichen Ungelernten 1869 – 1969. Köln, Wien, 330-338.

Mürköster, J. (2009): Subjektive Theorien von AusbilderInnen und TeilnehmerInnen in beruflichen Qualifizierungsmaßnahmen: Ein Ansatz zur Verbesserung der Maßnahmen für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Hamburg.

Pfahl, L. (2006): Schulische Separation und prekäre berufliche Integration: Berufseinstiege und biografische Selbstthematisierungen von Schulabgänger/innen. In: Spies, A./Tredop, D. (Hrsg.): „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden, 141-156.

Raabe, W. (2004): Biografiearbeit in der Benachteiligtenförderung. In: hiba Weiterbildung 10/74. Darmstadt.

Rebmann, K./Tredop, D. (2006): Fehlende „Ausbildungsreife“ – Hemmnis für den Übergang von der Schule in das Berufsleben? In: Spies, A./Tredop, D. (Hrsg.): „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden, 85-100.

Reis, C./Wende, L. (2010): Grundlegende Organisationsprobleme bei der Erbringung „aktivierender“ Dienstleistungen im Kontext der aktuellen Arbeitsmarktpolitik. In: Burghardt, H./Enggruber, R. (Hrsg.): Soziale Dienstleistung am Arbeitsmarkt in professioneller Reflexion Sozialer Arbeit. Berlin, 68-97

Riegel, Chr. (2009): Integration – ein Schlagwort? Zum Umgang mit einem problematischen Begriff. In: Sauer, K. E./Held, J. (Hrsg.): Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften. Wiesbaden, 23-40.

Schulte, E. (2004): Die Weiterentwicklung der beruflichen Integrationsförderung im Handlungsfeld der Jugendsozialarbeit/Jugendberufshilfe. Ein Zukunftsszenario. Analysen, Feststellungen und Vorschläge. Eine Expertise im Auftrag der BAG JAW. Bonn.

Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.) (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim, München.

Uhly, A./Kroll, S./Krekel, E.M. (2011): Struktur und Entwicklung zweijähriger Ausbildungsberufe nach BBiG/HwO. Ergebnisse aus der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.) sowie der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30.09. In: Bibb (Hrsg.): Wissenschaftliche Positionspapiere (128). Bonn. Online: www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6732 (14.03.2016).

Vock, R. (1997): Brücken bauen zum Beruf. Förderpädagogik in der Berufsschule. Ergebnisse aus einem Modellversuch in Berufsschulen des Freistaates Thüringen. Darmstadt.

von Bothmer, H. (2004): Pluralität der Zielsysteme. Die Einbettung beruflicher Integrationsförderung in verschiedene Politikfelder. In: Bonifer-Dörr, G./Vock, R. (Hrsg.): Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf. Entwicklung – Stand – Perspektiven. Darmstadt, 77-96.

Wansing, G. (2006): Teilhabe in der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden.

Zabeck, J. (2013): Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie. Paderborn.

Zimmermann, H. (Hrsg.) (2004): Kooperative Berufsausbildung in der Benachteiligtenförderung. Ein Ansatz zur Verzahnung außerbetrieblicher und betrieblicher Berufsausbildung. Bielefeld.

Dieser Beitrag wurde dem ***bwp@*-Format**: **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

Zitieren dieses Beitrages

Heisler, D. (2016): Inklusion als Herausforderung für das Übergangssystem und die berufliche Integrationsförderung. Ein Diskussionsansatz zu Exklusionskritik und De-Segregationsforderungen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 30, 1-20. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe30/heisler_bwpat30.pdf (24-06-2016).

Der Autor



Prof. Dr. DIETMAR HEISLER

Universität Paderborn

Warburger Straße 100, 33098 Paderborn

E-Mail: Dietmar.Heisler@kw.upb.de

Homepage: www.upb.de