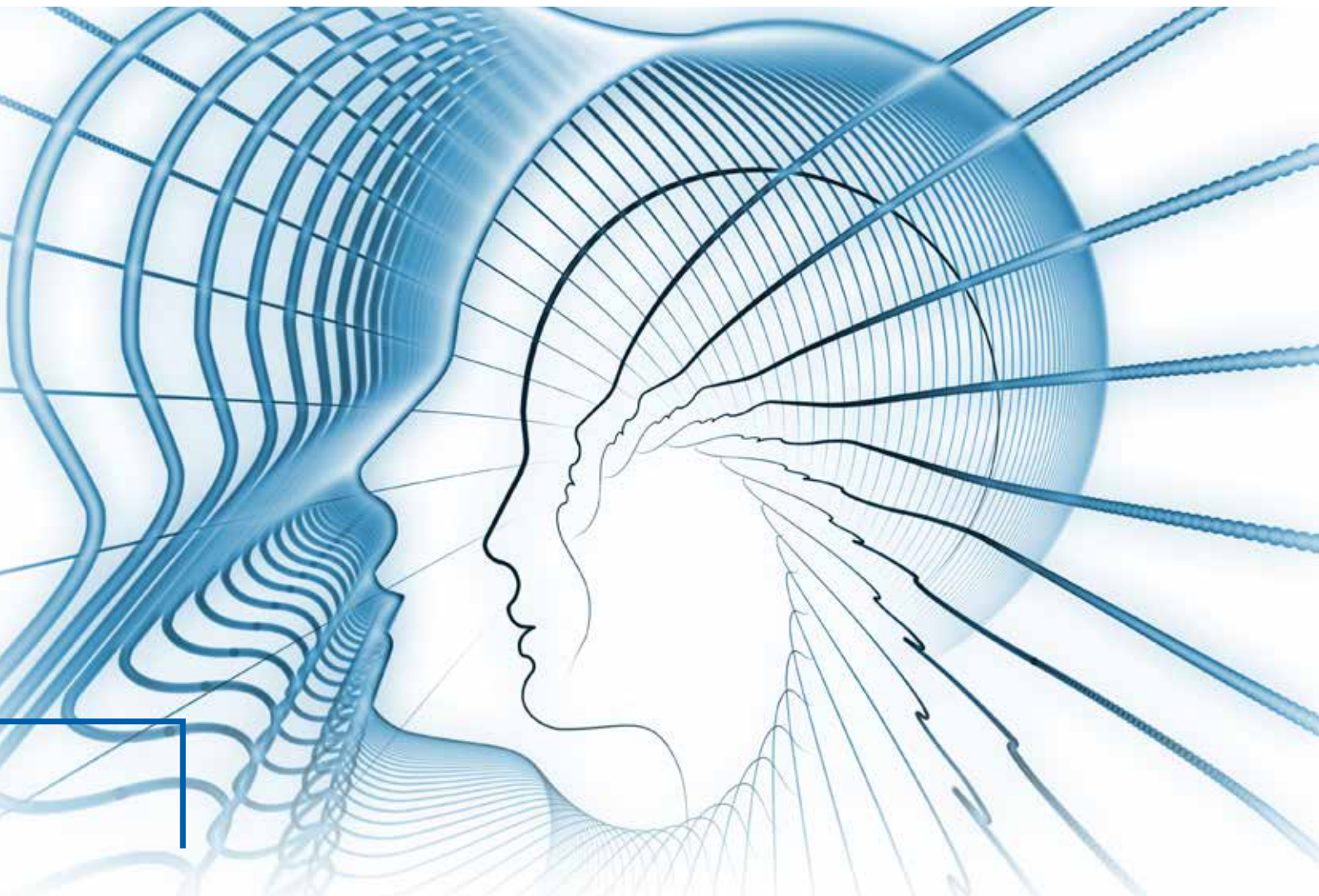


Expertise im Auftrag des Paritätischen Gesamtverbandes



Übergang zwischen Schule und Beruf neu denken:
Für ein inklusives Ausbildungssystem
aus menschenrechtlicher Perspektive

Ruth Enggruber/Frank Neises/Andreas Oehme/
Leander Palleit/Wolfgang Schröder/Frank Tillmann

Impressum

Herausgeber:



Deutscher Paritätischer
Wohlfahrtsverband –
Gesamtverband e.V.

Oranienburger Str. 13-14
10178 Berlin

Tel. 030 24636-0
Fax 030 24636-110

E-Mail: info@paritaet.org
www.paritaet.org

Inhaltlich verantwortlich im Sinne des Presserechts: Dr. Ulrich Schneider

Autor*innen:

Ruth Enggruber
Frank Neises
Andreas Oehme
Leander Palleit
Wolfgang Schröer
Frank Tillmann

Gestaltung:

Christine Maier, Der Paritätische Gesamtverband

Titelbild:

Yay Images – Adobe Stock

1. Auflage, Mai 2021
Berlin/Bonn/Düsseldorf/Halle/Hildesheim

Gefördert vom:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Inhalt

Kurze Einführung	3
I. Konzeptionelles	4
1. Normative Positionierung – zur menschenrechtlichen Perspektive auf den Übergang zwischen Schule und Beruf	4
2. Von der kompensatorischen zur inklusiven Jugendsozialarbeit	8
II. Empirisches	13
3. Entgrenzung von Jugend: Aktuelle Herausforderungen junger Menschen im Übergang zwischen Schule und Beruf	13
4. Strukturelle Benachteiligungen bei der Einmündung in die Berufsausbildung	19
III. Konsequenzen	29
5. Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen	30
Literaturverzeichnis	38
Verzeichnis der Autor*innen	44

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Verbleib der Schulabsolvent*innen der Klassen 9/10 in Verlaufstypen	25
Abbildung 2: Entwicklung am Ausbildungsmarkt	30
Abbildung 3: Anteil der Jugendlichen in den Bildungssektoren in formaler Bildung nach Altersjahren 2018 in Prozent	33
Abbildung 4: Anteil der Jugendlichen in den Bildungssektoren außerhalb formaler Bildung nach Altersjahren 2018 in Prozent	34

Kurze Einführung

Am Übergang von der Schule in eine Ausbildung bzw. ein Studium und Beruf sehen sich junge Menschen mit besonderen Anforderungen konfrontiert, deren erfolgreiche Bewältigung in erheblichem Maße über ihre späteren Teilhabechancen innerhalb der Arbeitsgesellschaft entscheidet (Reißig, Tillmann, Steiner & Recksiedler, 2018, S. 4). Für die damit einhergehenden Entscheidungen und sozialen Herausforderungen sind die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen angesichts ihrer spezifisch-individuellen Voraussetzungen sowie den von ihnen vorfindbaren institutionellen sowie regional-strukturellen Bedingungen im Übergangsprozess derzeit höchst unterschiedlich gewappnet. Dabei wurden in den letzten Jahren durch menschenrechtliche Konventionen – wie bspw. das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen, der sogenannten UN-Behindertenrechtskonvention und deren Ratifizierung – einschlägige Rechtsnormen geschaffen, welche teils weitreichende Reformbedarfe des deutschen Ausbildungssystems deutlich werden lassen.

Vor diesem Hintergrund hat der Paritätische Gesamtverband die hier beteiligten Autor*innen aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen mit der Erstellung der vorliegenden Expertise beauftragt. Ihr Fokus richtet sich auf die Wechselverhältnisse zwischen den aktuellen Herausforderungen im Jugendalter in der Zeit zwischen Schule und Beruf und dem institutionellen Gefüge in diesem Lebensalter. Sie geht der Fragestellung nach, welche Implikationen aus menschenrechtlicher Perspektive für eine inklusive Ausgestaltung des deutschen Berufsausbildungssystems unter Berücksichtigung aktueller empirischer Befunde zum Übergang Schule-Beruf erwachsen. In der Beschreibung

der derzeit bestehenden Teilhabebarrrieren hinsichtlich einer Schul- oder dualen Berufsausbildung wird die Notwendigkeit einer intersektionalen Analyse von wechselseitig verschränkten Benachteiligungsaspekten unterstrichen (vgl. Winker & Degele, 2009), wenngleich diese Verschränkungen vor dem Hintergrund vielfach fehlender intersektional verfahrenender Übergangsforschung hier nur unzureichend abbildbar sind.

Im Überblick auf den Aufbau der Expertise dienen die ersten beiden Kapitel der konzeptionellen Rahmung der beschrittenen Argumentation, indem zunächst aus den relevanten Konventionen menschenrechtlich ableitbare Kriterien der Bewertung des derzeitigen, an den allgemeinbildenden Schulbesuch anschließende Bildungssystem herausgearbeitet werden. Dem schließen sich Überlegungen zur Rolle der *Jugendsozialarbeit* als kompensatorisches oder nachteilsausgleichendes Unterstützungssystem an, welches eine auf die individuellen Hilfebedarfe abgestimmte ganzheitliche Förderung bereitstellt (AGJ, 2020). Die beiden folgenden Kapitel widmen sich der Darstellung aktueller Entwicklungen sowie bestehender Ungleichheiten am Übergang Schule-Beruf aus Sicht der Jugend- und der Berufsbildungsforschung. Die Beschreibung von Barrieren wird dabei vor allem entlang der Differenzkategorien Körper sowie ethnische und soziale Herkunft (Winker & Degele, 2009) vorgenommen; das Geschlecht nur teilweise berücksichtigt. Ausgehend von der dargelegten normativen Perspektive und dem vorgestellten empirischen Forschungsstand werden abschließend zentrale Anforderungen an eine Umgestaltung der institutionellen Arrangements beruflicher Bildung und der begleitenden Unterstützungssysteme hin zu einem inklusiven Ausbildungssystem formuliert.

I. Konzeptionelles

Die hier verfolgte Absicht, das institutionelle Gefüge im Übergangsprozess zwischen dem allgemeinbildenden Schulbesuch und einer Berufsausbildung bzw. Studium sowie Beruf neu zu denken, erfordert nicht nur die im II. Teil vorgestellten Ergebnisse aus der Jugend- und Berufsbildungsforschung, die dieses Bestreben empirisch begründen. Des Weiteren bedarf es einer normativen Positionierung, um transparent und nachvollziehbar zu machen, aus welcher wertenden Perspektive argumentiert und für eine institutionelle Neuordnung im Übergang Schule-Beruf plädiert wird. Dabei wird der *Jugendsozialarbeit* ein besonderer Stellenwert zugeschrieben, weil sie historisch in der Entwicklung des Sozialstaats in Deutschland ihr sozialpolitisches Profil auch dadurch gewonnen, dass sie stets die soziale Integration der jungen Menschen aus der Perspektive des Jugendalltags eingefordert und ermöglicht hat und dazu die einzelnen jungen Menschen in ihrem Übergang Schule-Beruf ganzheitlich unterstützt hat. Doch gilt es in konzeptioneller Hinsicht kritisch auf ihren kompensatorischen Auftrag zu blicken und diesen aus menschenrechtlicher Perspektive zu einem inklusiven Verständnis weiterzuentwickeln.

1. Normative Positionierung – zur menschenrechtlichen Perspektive auf den Übergang zwischen Schule und Beruf

Betrachtet man den Übergang zwischen Schule und Beruf aus grund- bzw. menschenrechtlicher Sicht, so gilt grundlegend: Jeder Mensch hat Anspruch auf diskriminierungsfreie gesellschaftliche Teilhabe und demzufolge auf diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung und Arbeit. Das Diskriminierungsverbot gehört zu den unmittelbar anwendbaren Bestandteilen aller völkerrechtlichen Menschenrechtsübereinkommen und ist von deutschen Behörden und Gerichten direkt zu beachten. Es durchzieht alle Menschenrechte gleichermaßen und gilt für alle Menschen unabhängig von Alter, Herkunft, Geschlecht, Behinderung oder anderen individuellen Merkmalen. Die diesbezüglichen normativen Vorgaben sollen anhand des hierfür bislang aussagekräftigsten menschenrechtlichen Dokuments näher erläutert werden. Es handelt sich dabei um die im Jahr 2006 unterzeichnete und von Deutschland 2009 ratifizierte UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention: UN-BRK). Diese Konvention strahlt ebenso wie alle anderen von Deutschland ratifizierten internationalen Menschenrechtsabkommen in den bundesdeutschen Rechtsraum hinein: Innerhalb der deutschen Rechtsordnung steht sie im Rang eines Bundesgesetzes und besitzt darüber hinaus verfassungsrechtliche Bedeutung als Auslegungshilfe für die Bestimmung des Inhalts und der Reichweite der Grundrechte und rechtsstaatlichen Grundsätze des Grundgesetzes (Bundesverfassungsgericht, 2020, Rn. 40).

Wichtig ist zunächst: Die Relevanz der UN-BRK für den Übergang Schule-Beruf beschränkt sich keineswegs auf

Menschen mit Behinderungen.¹ Mit der UN-BRK wurden keine neuen Menschenrechte und schon gar keine Sonderrechte für behinderte Personen geschaffen, sondern der allgemein anerkannte Menschenrechtskatalog wurde lediglich auf den Kontext von Behinderung zugeschnitten und damit für eine weltweit marginalisierte Gruppe von Menschen substanziell präzisiert und institutionell erweitert (von Bernstorff, 2007, S. 1041) – unter Berücksichtigung der Verschiedenheit, die eine Behinderung mit sich bringen kann (Degener & Mogge-Grotjahn, 2012, S. 65 f.). Es geht also auch in der UN-BRK um die universalen Menschenrechte. Diese wurden mit ihr aber auf eine Weise weiterentwickelt, die eben nicht nur dem Kreis von Menschen mit Behinderungen zugutekommt, sondern dem internationalen Menschenrechtsdiskurs im Ganzen (Bielefeldt, 2017, S. 65). Am Beispiel der Gruppe der Menschen mit Behinderungen werden in der UN-BRK also allgemeine menschenrechtliche Forderungen lediglich scharfgestellt. Auf diese Weise ist auch das die UN-BRK durchziehende *Inklusionsprinzip* als Weiterentwicklung des Gleichheitsrechts auf nationaler und

1 Der Begriff ‚Menschen mit Behinderungen‘ wird hier und im Folgenden analog Artikel 1 UN-BRK gebraucht. Danach zählen zu den Menschen mit Behinderungen „Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können.“ Der menschenrechtlich elementare Wechselwirkungsaspekt zwischen Individuum und gesellschaftlichen Barrieren ist also immer mitgedacht, wenn in dieser Publikation von Menschen mit Behinderungen die Rede ist. Aus diesem Grund wird grundsätzlich nicht der Terminus ‚Menschen mit Beeinträchtigungen‘ verwendet, sondern allenfalls und ausnahmsweise dann, wenn punktuell ausdrücklich auf die individuelle(n) Beeinträchtigung(en) Bezug genommen werden soll, unter Außerachtlassung der gesellschaftlichen Dimension.

internationaler Ebene zu verstehen, das sich gegen Diskriminierungen jeder Art richtet – egal ob sie wegen Behinderung, Alter, Herkunft, Geschlecht oder eines sonstigen Merkmals erfolgen. Es geht letztlich darum, alle Lebensbereiche so zu gestalten, dass sie allen Menschen gleichberechtigte Möglichkeiten zur Teilhabe eröffnen und niemanden aufgrund persönlicher Voraussetzungen benachteiligen oder ausgrenzen (Wansing, 2015, S. 48). Was sagt also nun die UN-Behindertenrechtskonvention zur Schnittstelle Schule-Beruf?

Ebenso wenig wie in anderen Menschenrechtsübereinkommen findet sich in der UN-BRK ein eigenständiges Menschenrecht mit der Bezeichnung ‚Recht auf inklusive Berufsbildung‘. Vielmehr ergibt sich dieses Recht aus der Überlagerung des Schutzbereichs zweier Rechte – des Rechts auf Bildung² einerseits und des Rechts auf Arbeit und Beschäftigung³ andererseits (UN, General Assembly, 2012, S. 79; UN, Committee on Economic, Social and Cultural Rights, 1999, S. 15). Die aus diesen beiden Rechten folgenden Vorgaben für die berufliche Bildung sind nun ihrerseits im Lichte der übergreifenden, alle in der Konvention verankerten Rechte gleichsam als Fundament durchziehenden Prinzipien auszulegen und umzusetzen – zu nennen sind hier insbesondere die Prinzipien Zugänglichkeit⁴, Nichtdiskriminierung⁵ und Inklusion⁶. Im Einzelnen heißt das:

Als Bestandteil des *Rechts auf Bildung* nach Artikel 24 UN-BRK sind die Anforderungen an eine menschenrechtskonforme Ausgestaltung des Systems der beruflichen Ausbildungen aus den Anforderungen abzuleiten, die die UN-BRK an das Bildungssystem allgemein stellt: Es muss für alle Menschen *inklusiv* ausgestaltet sein. Die Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung ist – neben seinen sofort einzulösenden Komponenten wie etwa dem Diskriminierungsverbot – als transformativer Prozess im Rahmen einer systemischen Reform zu begreifen. Dafür muss die Politik die Rahmenbedingungen, vor allem Gesetze, Konzepte und Finanzierung, aber auch Bildungs- und Ausbildungsinhalte, Lehrmethoden, Strukturen und Strategien anpassen (UN, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016, S. 8 ff.). All das gilt nach Artikel 24 Absatz 5 UN-BRK ausdrücklich auch für den Bereich der

beruflichen Bildung. Damit hat die UN-BRK explizit ausformuliert, was schon zuvor nach Artikel 13 des Internationalen Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (IPWSKR) und Artikel 28 der UN-Kinderrechtskonvention galt, nämlich dass das Recht auf Bildung nicht mit der Schulpflicht endet, sondern für alle Menschen, egal ob mit oder ohne Behinderungen, lebenslang gilt und alle Formen der beruflichen/tertiären usw. Bildung mit umfasst (zu Art. 13 IPWSKR: UN, Committee on Economic, Social and Cultural Rights, 1999, S. 15 f.; zu Art. 28 UN-Kinderrechtskonvention: UN, Committee on the Rights of the Child, 2007, S. 68 f.). Gemeint ist also auch für Menschen mit Behinderungen ein Recht auf berufliche Bildung innerhalb des Regelsystems⁷ – nicht vermittelt über Sondersysteme, die sich nur an bestimmte Zielgruppen richten, welche durch den Bezug auf persönliche Merkmale definiert werden, die im sozialen Kontext als ‚abweichend‘ oder ‚defizitär‘ gelten. Zu den grundlegenden Merkmalen inklusiver Bildung zählen laut UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen auch funktionierende Übergänge vom Lernen in der Schule zu beruflicher Bildung und Hochschulbildung und schließlich zur Arbeit (UN, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016, S. 12 f.).

Für das *Recht auf Ausbildung* als Teil des Rechts auf Arbeit und Beschäftigung gilt Entsprechendes. Auch hier ist die UN-BRK eine Fortschreibung des IPWSKR, in dessen Artikel 6 es heißt: „[Alle Menschen haben] das Recht auf die Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch frei gewählte oder angenommene Arbeit zu verdienen.“ In Artikel 27 der UN-BRK wurde dieses vierzig Jahre zuvor formulierte Recht wörtlich übernommen und zusätzlich näher ausbuchstabiert – um zu zeigen, welche Charakteristika ein Arbeitsmarkt aufweisen muss, damit das für alle gültige Menschenrecht auf Arbeit auch für Menschen mit Behinderungen verwirklicht werden kann: Dafür braucht es nämlich einen „offenen, inklusiven und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt“, wie Artikel 27 UN-BRK formuliert. Das heißt, aus der Perspektive von Menschen mit Behinderungen muss der Arbeitsmarkt generell offen und *inklusiv* sein, damit er auch Menschen mit Behinderungen und anderen benachteiligten Gruppen die nötigen Rahmenbedingungen bietet, um gleiche Möglichkeiten wie andere Menschen zu haben, ihren „Lebensunterhalt durch

2 Art. 24 UN-BRK

3 Art. 27 UN-BRK

4 Art. 3, 9 UN-BRK

5 Art. 3, 5 UN-BRK

6 Art. 3 UN-BRK

7 Zur näheren Beschreibung dessen, was als Teil des Regelsystems verstanden wird, siehe Kapitel 5.1.

frei gewählte oder angenommene Arbeit zu verdienen“ (Enggruber & Palleit, 2019, S. 105). Die Schaffung eines solchen offenen, inklusiven und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkts ist damit die wesentliche aus Artikel 27 UN-BRK erwachsende Verpflichtung der Vertragsstaaten (Ventegodt Liisberg, 2017, S. 499). Diese Verpflichtung schließt eine Reihe von Aspekten ein, die in der UN-Behindertenrechtskonvention differenziert aufgeführt werden. Dazu gehört ausdrücklich auch die *berufliche Ausbildung*.⁸ Das bedeutet, ein Staat muss beim Versuch, einen inklusiven Arbeitsmarkt zu schaffen und für alle Menschen das Recht auf Arbeit zu gewährleisten, auch sein(e) System(e) der Berufsausbildung im Blick behalten und sie erforderlichenfalls entsprechend umgestalten.

Im Zusammenwirken mit den Prinzipien Zugänglichkeit, Nichtdiskriminierung und Inklusion – denen allesamt der Gedanke an gleichberechtigter Teilhabe an den allgemeinen gesellschaftlichen Subsystemen zu Grunde liegt und nicht die Etablierung spezieller paralleler Strukturen – folgt aus dem Menschenrecht auf Bildung, dass die Berufsausbildung als solche inklusiv sein muss, und aus dem Menschenrecht auf Arbeit, dass das System der Berufsausbildung allen Menschen gleiche Zugangschancen zu einem inklusiven Arbeitsleben verschaffen muss. In Bezug auf eine menschenrechtskonform gestaltete Berufsausbildung gilt demnach ein doppelter Maßstab – sie muss Inklusion während *und* nach der Ausbildung gewährleisten. Beides baut auch insofern aufeinander auf, als nur eine inklusive Berufsausbildung nachhaltig geeignet ist, einen inklusiven Arbeitsmarkt zu erreichen und aufrechtzuerhalten: Erstens, indem sie zu besserem gegenseitigen Kennenlernen von behinderten und nicht-behinderten Menschen als Peers, künftige Kolleg*innen oder Vorgesetzte führt, und zweitens, indem sie für die Anerkennung und Vergleichbarkeit der von Menschen mit und ohne Behinderungen erreichbaren berufsqualifizierenden Abschlüsse sorgt.

Das heißt nicht, dass es kategorisch keinerlei spezielle Strukturen zugunsten von Menschen mit Behinderungen oder anderen benachteiligten Gruppen geben dürfte. In konkreten Fällen kann es sogar menschenrechtlich geboten sein, geeignete fallbezogene Maßnahmen zu ergreifen, um Zugangsbarrieren zu überwinden und zu gewährleisten, dass die betreffende Person

gleichberechtigt mit anderen ihre Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen oder ausüben kann. Solche sogenannten „angemessenen Vorkehrungen“ sind als Teil des menschenrechtlichen Diskriminierungsverbots Kernbestandteil aller Menschenrechte und verpflichtend zu ergreifen, solange sie für den Verpflichteten keine unzumutbare Härte darstellen.⁹ Bei beiden hier einschlägigen Rechten, *Bildung* wie *Arbeit*, erwähnt die UN-BRK die Verpflichtung zur Gewährleistung angemessener Vorkehrungen sogar ausdrücklich.¹⁰ *Angemessene Vorkehrungen* im Sinne des Menschenrechts können aber nur solche Maßnahmen sein, die den Zugang zu Regelausbildungen ermöglichen.

Eine Ausbildung in besonderen Berufen nach § 66 Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. § 42r Handwerksordnung (HwO) ist deshalb bspw. keine solche angemessene Vorkehrung. Vielmehr ist sie eine abweichende Behandlung wegen einer Behinderung. Als solche abweichende Behandlung wäre sie nur dann gerechtfertigt, wenn es sich um eine „besondere Maßnahme“ im Sinne von Artikel 5 Absatz 4 UN-BRK handelte, die „zur Beschleunigung oder Herbeiführung der tatsächlichen Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen erforderlich“ ist.¹¹ Bei der Beurteilung dessen ist zu beachten, dass damit das weiterentwickelte, aus dem Blickwinkel der sozialen Inklusion gedachte substantielle Gleichberechtigungsverständnis der UN-BRK gemeint ist. Besondere Maßnahmen werden deshalb nach der UN-BRK nur dann nicht als *Diskriminierung* gewertet, wenn sie ihrerseits im Einklang mit den Prinzipien und Rechten der Konvention stehen, das heißt, sie dürfen – so der UN-Fachausschuss – „insbesondere [...] nicht zur Verstärkung von Isolierung, Segregation, Stereotypisierung, Stigmatisierung oder sonstiger Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen führen“ (UN, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2018, S. 29). Eine separierte Ausbildung erfüllt diese Anforderungen nicht. Der UN-Fachausschuss hat zum Recht auf Bildung unmissverständlich ausgeführt: „Alle Unterstützungsmaßnahmen müssen mit dem Ziel der Inklusion vereinbar sein. Dementsprechend müssen sie so konzipiert werden, dass sie die Möglichkeiten von Lernenden mit Behinderungen, gemeinsam mit ihren

⁹ Siehe die Definition in Art. 2 Unterabs. 3 und 4 UN-BRK. Bei beiden hier einschlägigen Rechten erwähnt die Konvention die Verpflichtung zur Gewährleistung angemessener Vorkehrungen sogar ausdrücklich, vgl. Art. 24 (5) Satz 2 bzw. Art. 27 (1) d) in Verbindung mit i) UN-BRK.

¹⁰ Art. 24 (5) Satz 2 bzw. Art. 27 (1) d) in Verbindung mit i) UN-BRK

¹¹ Art. 5 (4) UN-BRK

Altersgenossen in einer Klasse unterrichtet zu werden und an außerschulischen Aktivitäten teilzunehmen, stärken, anstatt sie auszugrenzen“ (UN, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016, S. 34).

Etwas anderes ergibt sich auch nicht daraus, dass die Rechte auf Bildung und Arbeit üblicherweise den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechten zugeordnet werden. Für diese Gruppe von Rechten gilt zwar, dass die Vertragsstaaten unter Ausschöpfung ihrer verfügbaren Mittel Maßnahmen treffen müssen, um nach und nach die volle Verwirklichung dieser Rechte zu erreichen.¹² Dies entbindet allerdings nicht von denjenigen Kernverpflichtungen, die auch bei wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechten unmittelbar und unverzüglich einzulösen sind, wie etwa die Sicherstellung von Diskriminierungsfreiheit bei allen Aspekten der Bildung und des Zugangs zum Arbeitsmarkt (zu Art. 24 UN-BRK: UN, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016, S. 41). Zudem bedeutet „Verwirklichung nach und nach“ ohnehin kein Moratorium, sondern eine besondere und kontinuierliche Verpflichtung des Staates, die volle Verwirklichung des betreffenden Rechts auf dem schnellstmöglichen und wirksamsten Weg zu erreichen (UN, Committee on Economic, Social and Cultural Rights, 1990, S. 9). Eine längerfristige Aufrechterhaltung zweier paralleler Systeme, eines Regel-Ausbildungssystems und eines speziellen, besonderen Systems, ist damit nicht vereinbar. Es dürfen deshalb nur noch so viele staatliche Mittel in Sondersysteme fließen, wie unbedingt nötig sind, um eine Schlechterstellung von Menschen mit Behinderungen während der Transformationsphase zu einem UN-BRK-konformen, das heißt inklusiven, Zustand zu verhindern (UN, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016, S. 40). Bestandsinteressen von Trägern oder Dienstleistern oder sonstige Strukturinteressen sind dagegen als solche kein menschenrechtlich legitimer Finanzierungsgrund.

Die in Deutschland bestehenden Ausbildungsstrukturen müssen demnach entlang folgender Prüffragen bewertet werden: Ist das allgemeine Ausbildungssystem *inklusiv*? Wenn nicht: Wird der Wechsel hin zu einem inklusiven System so zügig und wirksam wie möglich betrieben? Bei der Beantwortung dieser Frage sind die bestehenden Sondermaßnahmen mit heranzuziehen und ihrerseits in zweierlei Dimensionen zu prüfen:

1) Ist die betreffende Maßnahme übergangsweise unbedingt nötig, um eine Verschlechterung der Situation der betreffenden Personengruppe zu verhindern, die ohne diese Maßnahme im Zuge der Transformation zu einem inklusiven System eintreten würde? Und 2), ist die Maßnahme ihrerseits konventionskonform, führt sie also zu mehr Inklusion und zum Abbau von Segregation? Wenn eine der beiden letztgenannten Fragen mit ‚nein‘ beantwortet werden muss, ist die in Rede stehende Maßnahme menschenrechtlich nicht gerechtfertigt und muss schnellstmöglich aufgehoben und durch eine menschenrechtskonforme Regelung ersetzt werden.

Das gilt etwa für die Angebote im Übergangsbereich Schule-Beruf. Auch sie sind an diesen Maßstäben zu messen. Solange sie die herrschenden Bedingungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes, die bestimmte Gruppen von Jugendlichen strukturell exkludieren, gleichfalls strukturell ausgleichen und damit diese Exklusionsmechanismen letztlich perpetuieren, sind sie als menschenrechtlich nicht gerechtfertigtes Sondersystem einzustufen. Anders wäre es nur, wenn der Übergangsbereich ein Regelinstrument für alle Jugendlichen wäre, den junge Menschen nach dem Ende ihrer Schulzeit standardmäßig auf dem Weg zu einem berufsqualifizierenden Abschluss durchlaufen, er also zu einem ‚normalen‘ Lebenslauf gehört. Denn in einem genuin inklusiven (Berufs-)Bildungssystem im Sinne der UN-BRK gilt ein solcher Übergangsbereich entweder für alle Jugendlichen – oder er ist überflüssig. Die bloße Notwendigkeit der Existenz eines solchen Bereichs, der für bestimmte Gruppen von Jugendlichen Brücken über bestehende Lücken zwischen Schule und Beruf schlagen muss, zeigt an, dass das vorhandene Regelsystem der Berufsausbildung nicht für alle Jugendlichen zugänglich und damit nicht *inklusiv* – jedenfalls nicht im Lichte der UN-BRK – ist.

Für alle Jugendlichen gilt also: Vor dem Hintergrund ihrer menschenrechtlich verbrieften Rechte auf Bildung und Arbeit ist ein Staat gehalten, ihnen eine möglichst selbstbestimmte Berufswahl zu garantieren und einen diskriminierungsfreien Zugang zu derjenigen Art beruflicher Bildung zu ermöglichen, die unter den vorhandenen arbeitsmarktlichen Bedingungen die vielversprechendste Anschlussfähigkeit in ein späteres Arbeitsverhältnis auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt bietet. In diesem Sinne ist das *Recht auf inklusive Berufsbildung* final zu denken.

¹² Vgl. Art. 4 (2) UN-BRK.

2. Von der kompensatorischen zur inklusiven Jugendsozialarbeit

Der Begriff *Jugendsozialarbeit* beschreibt in erster Linie ein Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe. Im § 13 des SGB VIII heißt es im 1. Abschnitt: „Jungen Menschen, die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, sollen im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern.“ Zum Teil werden solche Maßnahmen im zweiten Abschnitt etwas näher als „geeignete sozialpädagogisch begleitete Ausbildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen“ benannt, die angeboten werden „können“, wenn dies nicht durch andere Organisationen und Träger getan wird; hinzu kommt mit dem dritten Abschnitt die Möglichkeit der „Unterkunft in sozialpädagogisch begleiteten Wohnformen“, wobei sich dies ausdrücklich auf die „Teilnahme an schulischen oder beruflichen Bildungsmaßnahmen oder bei der beruflichen Eingliederung“ bezogen wird.

Das Aufgabenspektrum der Jugendsozialarbeit reicht dabei von der Sozialen Arbeit an Schulen über Angebote zur beruflichen Orientierung und Beratung sowie zur sozialen Stabilisierung von Jugendlichen, von Angeboten zum begleiteten Jugendwohnen während einer Bildungsmaßnahme oder Ausbildung bis hin zur außerbetrieblichen Berufsausbildung und Beschäftigung von Jugendlichen. Letztere bilden den Kern der so genannten Jugendberufshilfe. Damit sind durchgängig Aufgaben benannt, die zwar hier gebündelt werden, aber ebenso auch von anderen Organisationen und Trägern bzw. über andere Paragraphen sowie andere Rechtskreise – insbesondere SGB II – Grundsicherung für Arbeitsuchende – und SGB III – Arbeitsförderung – sowie z. B. spezielle Förderprogramme gefördert werden (können). Die sogenannte Nachrang-Regelung, die im § 10 SGB VIII in Bezug auf Maßnahmen nach dem SGB II formuliert wird, bezieht sich dabei auf Maßnahmen zur Vermittlung von Jugendlichen in Erwerbsarbeit oder Ausbildung, nicht aber auf den Bedarf an sozialpädagogischer Unterstützung, für den prinzipiell der das SGB VIII zuständig ist (vgl. Schruth, 2014).

Der § 13 SGB VIII schafft damit eine leistungsrechtliche und fachliche Basis und verpflichtet die Kinder- und Jugendhilfe die Jugendsozialarbeit zu fördern. Doch die Jugendsozialarbeit hat in der Entwicklung des Sozialstaats in Deutschland ihr sozialpolitisches Profil auch gewonnen, wenn sie über die Kinder- und Jugendhilfe hinaus aktiv war und die soziale Integration der jungen Menschen aus der Perspektive des Jugendalltags eingefordert und ermöglicht hat. Letztlich ist der § 13 das kinder- und jugendrechtliche Kondensat der Jugendsozialarbeit. Es wird ihr Grundanspruch damit sozialrechtlich festgeschrieben. Die sozialpolitische Bedeutung der Jugendsozialarbeit reicht aber weit darüber hinaus. Entsprechend ist die Jugendsozialarbeit aus wohlfahrtspolitischer Perspektive in ihrer historischen Bedeutung mehr als die Jugendsozialarbeit im SGB VIII. Zu ganz unterschiedlichen Zeitpunkten, sei es in der Weimarer Republik, nach dem zweiten Weltkrieg, in den Zeiten von massenhafter Jugendarbeitslosigkeit, im Kontext der Wiedervereinigung oder in der beruflichen Förderung sowie sozialen Integration von jungen Menschen mit Fluchtgeschichte, haben die Akteure der Jugendsozialarbeit systematisch gesellschaftspolitische Verantwortung übernommen, die weit über das SGB VIII hinausreicht.

In der Jugendsozialarbeit wird dabei als fachlicher Kern immer wieder herausgestellt, dass sie Wege sozialer und beruflicher Integration mit den jungen Menschen ausgehend von ihrem Alltag sowie ihrer alltäglichen Lebensbewältigung gestaltet. In ihren fachlichen Zugängen verweist sie auf die jugend- und arbeitsmarktpolitischen Herausforderungen aus der Perspektiven der Alltagswelten sowie Lebenslagen der jungen Menschen. Dies wird als ihre ‚Voice‘-Funktion oder ihr jugendpolitischer Auftrag verstanden.

2.1 Kompensatorische Jugendsozialarbeit

Jugendsozialarbeit wird immer durch die sozialpolitischen Diskussionen um *soziale Benachteiligung* im Jugendalter in der Bundesrepublik Deutschland mitgeprägt und sie prägt diese mit. Diese Entwicklung wurde insbesondere in den 1990er Jahren in Bezug auf die Übergänge in Arbeit und Beschäftigung deutlich. So wurden damals nach den ‚Empfehlungen und Informationen für die Ausbildungspraxis in der Benachteiligtenförderung‘, die vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW, 1992) herausgegeben wurden, eine Gruppe junger Menschen definiert, die damit letztlich Anspruch auf Maßnahmen der Jugendsozialarbeit hatten.¹³ Oberflächlich betrachtet ist es das Merkmal des Scheiterns beim Übergang in Ausbildung und Arbeit, welches hier maßgeblich war. So wurden zur Gruppe der *sozial Benachteiligten* gerechnet: „HauptschulabgängerInnen ohne Abschluss, Jugendliche, die die Sonderschule besucht haben [...] sowie sozial benachteiligte Jugendliche, wie etwa verhaltensauffällige Jugendliche, Jugendliche aus dem Jugendhilfebereich, ehemals Drogenabhängige oder Straftatlassene.“ Wenn es schon nicht unproblematisch war, junge Menschen mit unterschiedlichen biographischen Erfahrungen und Belastungen so zusammen zu kategorisieren, so wird auch deutlich, dass letztlich mit *sozial Benachteiligte* eine Sammeldefinition für negativ stigmatisierte Gruppen gefunden wurde, die dann weiter um „junge Ausländer*innen“ und „junge Spätaussiedler*innen“ ergänzt wurde und schließlich noch darüber hinaus für „speziell solche Gruppen“ gelten sollte, „die auf dem Arbeitsmarkt als besonders benachteiligt gelten, wie z. B. Mädchen und junge Ausländer“ (BMBW, 1992, S. 1 f.).

Unübersichtlich wurde dann die Klassifikation *sozial Benachteiligte* durch die Einführung einer neuen Kategorie, die das Prinzip der ‚Sondergruppen‘, das in der bisherigen Einteilung steckte, unweigerlich unterlaufen musste. Denn für die jungen Menschen in Ostdeutschland wurde zudem – angesichts der unübersehbar strukturellen Entwicklung der Jugendarbeitslosigkeit – die Kategorie der Marktbenachteiligung eingeführt. Damit wurde ein Merkmal ergänzt, das – im Gegensatz

zu den sonstigen – von den Personen abgelöst war und auf gesellschaftliche Strukturen verwies. Dennoch hielt sich in der Praxis der Maßnahmenförderung die personenbezogene Perspektive – *sozial Benachteiligte* –, zumal die Förderperspektiven in der Grundorientierung sich an den ‚in der Person liegenden Gründen‘ ausrichten sollten. Andreas Walther hat in seinen Arbeiten zu den Übergängen junger Menschen – in Bezug auf die Diskussionen der 1990er Jahre – pointiert herausgearbeitet, was sich letztlich in diesem Definitionsmix ausdrückte: „Die Spezifika des deutschen Benachteiligungsbegriffs ist, dass er sich nicht auf die Folgen, sondern auf die Ursachen scheiternder Übergänge bezieht: man ist nicht benachteiligt, weil man arbeitslos ist, sondern: man ist arbeitslos, weil man benachteiligt ist“ (Walther, 2000, S. 285).

Junge Menschen konnten entsprechend in der Statusposition *sozial Benachteiligte* sozial kompensatorische Ansprüche an den Staat stellen, der damit gleichermaßen die öffentliche Verantwortung und in gewissem Sinne auch die gesellschaftlichen Verursachungen anerkennt, sie aber gleichzeitig im jeweiligen jungen Menschen aufgehen lässt und somit einer sozialarbeiterischen Bearbeitung zugänglich macht, die wiederum die Personalisierung des sozialstrukturell belasteten Problems legitimiert. Problematisch an dieser Position ist, dass sie auf der einen Seite strukturell angelegt ist, sich aber empirisch auf individualisierte pädagogische Maßnahmen bezieht, durch die junge Menschen in perspektivlose Warteschleifen geraten können (schon Galuske, 1993) und/oder nochmals in arbeitsmarktnahe betreuungsbelassene Gruppen selektiert werden (Lex, 1997).

¹³ Vgl. vor allem Walther (2000), der diese Zusammenhänge damals differenziert und international vergleichend herausgearbeitet hat, sowie Böhnisch & Schröder (2002).

2.2 Kompetenzentwicklung und aktivierende Jugendsozialarbeit

In den Diskussionen um die Jugendsozialarbeit wurde dann in den folgenden Jahren versucht, diesen kompensatorischen Benachteiligungsbegriff durch die Einführung der Kompetenzperspektive zu drehen (Böhnisch & Schröer, 2002). So lag dem Begriff der *Kompetenzentwicklung* die Annahme zu Grunde, dass die von sozialer Benachteiligung betroffenen Person über Potentiale verfügen, deren Entfaltung ihr bisher durch ihre prekäre Lebenslage verwehrt waren, die unter den jeweils gegebenen sozialbiografischen Umständen nicht zum Zuge kommen konnten, aber durch die Jugendsozialarbeit einen Rahmen zur Entfaltung finden sollten. Doch letztlich konnte sich diese Perspektive der sozialen Kompetenzentwicklung in der Arbeitsmarktpolitik (vgl. Oehme, 2007) nie richtig durchsetzen. So wurde in der Fachdebatte immer wieder kritisiert, dass letztlich durch Kompetenzmessungen „soziale Problemkonstellationen in ein Fähigkeits- bzw. Unfähigkeitsproblem verwandelt“ (Lex, 2001, S. 470) werden.

Spätestens mit den sogenannten Hartz-Reformen zu Beginn der 2000er Jahre wurde die Jugendsozialarbeit und Jugendpolitik dann in den Horizont einer sozialpolitischen Logik gesetzt, die im Duktus des ‚Förderns und Forderns‘ die Beschäftigungsfähigkeit des jungen Menschen und die damit eingehenden Vermittlungshemmnisse fokussierte. Nur selten gelang es der Jugendsozialarbeit in den Folgejahren gegen diese Logik fachliche Perspektiven der Kinder- und Jugendhilfe durchzusetzen, die mit den jungen Menschen aus ihren sozialräumlichen Bezügen sozialintegrative Zugänge und soziale Teilhabenformen entwickelten. Dabei knüpfte die Reform – zumindest legitimatorisch – zunächst an eine bürgergesellschaftliche Grundposition an. Die Sozialen Dienste sollten Agenturen sozialer Rechte für die von sozialer Benachteiligung betroffenen Menschen sein und nicht mehr Ämter, in denen sozialpolitische Maßnahmen für soziale Benachteiligte verwaltet werden. Doch diese Orientierung konnte nicht die im Hintergrund verlaufende Debatte um Ansprüche und vor allem Zumutbarkeiten im Übergang in Erwerbsarbeit und Beschäftigung von jungen Menschen verdecken. Im Ergebnis durften bspw. junge Menschen stärker sanktioniert werden als Erwachsene. Das eigenständige Wohnen – eine zentrale Dimension der Verselbständi-

gung und damit der Kernherausforderung im jungen Erwachsenenalter (BMFSFJ, 2017) – wurde zudem mit dem Verweis auf die Bedarfsgemeinschaft sozialpolitisch für junge Menschen blockiert.

Letztlich verschwanden dezidiert jugendpolitische Positionen in diesen arbeitsmarktpolitischen Diskussionen um die *Jugend*. Zwar gab es einzelne Initiativen aus dem Feld der Jugendsozialarbeit, doch eine durchdringende jugendpolitische Zurückweisung war nicht zu erkennen, die sich gegen überzogene Zumutungen an die jungen Menschen zur Wehr setzte. Das Verhältnis von Anspruch und Zumutbarkeit in Bezug auf die Übergänge in Erwerbsarbeit wurde so kaum mehr aus dem Blickwinkel der Alltagswelten der jungen Menschen und ihrer sozialen Rechte betrachtet. Es geriet in einen sozialpolitischen Regulierungssog und eine steuerungspolitische Effizienzrevolution sozialpolitischer Maßnahmen (Dahme & Wohlfahrt, 2002) im Modell des aktivierenden Sozialstaats. Letztlich wurden dadurch die Maßnahmen in erster Linie in Bezug auf ihre arbeitsmarktpolitische Effizienz, ihre messbaren Ziele und Zwecke gesteuert, die allerdings häufig nur noch wenig mit dem Alltag der jungen Menschen vermittelt waren.

2.3 Auf dem Weg zum inklusiven Sozialstaat

In einem demokratischen sozialen Rechtsstaat sollte einerseits den Bürger*innen transparent sein, welche sozialen Rechte und damit welche sozialen Ansprüche sie haben können sowie welche sozialen Zumutungen und Ungerechtigkeiten sie in Kauf nehmen müssen. Es muss somit – soweit wie möglich eindeutig – rechtlich kodifiziert sein, welche sozialen Bedarfe wie anerkannt sind. Andererseits ist aber nicht nur ein transparentes und für alle nachvollziehbares institutionelles Leistungssystem ein Charakteristikum des demokratischen sozialen Rechtsstaats, sondern auch, dass die Bedarfe offen und demokratisch ausgehandelt werden.

In Bezug auf die Jugendsozialarbeit bedeutet dies, dass sozialstaatlich immer auch transparent und öffentlich geklärt werden muss, wie reguliert wird, welche sozialen Teilhaberechte junge Menschen im Übergang Schule-Beruf haben dürfen. Welche Ansprüche dürfen sie in ihrem Jugendalltag an die sozialen Leistungen haben? Und gleichzeitig: Was darf der Sozialstaat den jungen Menschen im Übergang ins Erwachsenenleben abfordern und zumuten? Eine zentrale Auseinandersetzung um die verwehrte soziale Teilhabe von jungen Menschen und die damit in Aushandlung befindlichen Bedarfe und sozialen Rechte ist in der Gegenwart die Diskussion um die inklusive Sozialpolitik. Gerade die UN-Konventionen zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen, aber auch die UN-Kinderrechtskonvention fordern dabei die Kinder- und Jugendhilfe und Sozialpolitik heraus, ihren Teilhabebegriff neu zu verfassen und junge Menschen als Grundrechtsträger mit sozialen und politischen Rechten zu betrachten, bevor kategorisiert wird, wie sie und wodurch sie benachteiligt werden.

Von den sozialen Teilhaberechten der jungen Menschen als Grundrechte auszugehen, würde aber einen grundsätzlichen Perspektivwechsel in der Jugendpolitik bedeuten. Der 15. Kinder- und Jugendbericht fasste dies in die Formel: „Jugend ermöglichen!“ und sieht gerade in dem Umgang mit jungen Menschen, die von sozialer Benachteiligung betroffen sind, die sozialpolitische „Nagelprobe“ der Jugendpolitik: „Die Aufgabe des Sozialstaats, allen Jugendlichen und jungen Erwachsenen einen gleichberechtigten Zugang zu sozialen, bildungsbezogenen und beruflichen Perspektiven zu ermöglichen, kann daher als eine gerechtigkeitspolitische Nagelprobe des Sozialstaats angesehen wer-

den. Es wird deshalb entscheidend sein, wie es gelingt, dass Jugendliche und junge Erwachsene in prekären Lebenskonstellationen sozial gerecht behandelt werden und inwieweit auch ihnen Jugend ermöglicht wird. [...] Soziale Dienste sollen demnach daran bemessen werden, wie sie Jugend angesichts unterschiedlicher prekärer Lebenskonstellationen zu einer sozialen ‚Verwirklichungschance‘ (Clark, 2015) werden lassen. Es wird nach den sozialen Ermöglichungskonstellationen gefragt, die jedem jungen Menschen in seinem oder ihrem individuellen Recht auf persönliche Entfaltung der eigenen Fähigkeiten eröffnet werden“ (BMFSFJ, 2017, S. 427). Jüngst hat das Bundesjugendkuratorium (2020) wiederum mit einer Stellungnahme „Junge Erwachsene – Soziale Teilhabe ermöglichen“, darauf hingewiesen, dass diese jugendpolitische Perspektive heute nicht mit dem 18. Lebensjahr enden kann, sondern eine systematische Neubetrachtung der Sozialpolitik des jungen Erwachsenenalters erfordert.

Für die Jugendsozialarbeit würde dies ebenfalls eine neue sozial- und jugendpolitische Positionierung bedeuten. Doch die Jugendsozialarbeit wird solange in ihrer kompensatorischen Logik und auf die regional sehr unterschiedlichen Initiativen in der kommunalen Sozialpolitik begrenzt bleiben, wie sie und die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt sich nicht auf ein Recht von jungen Menschen auf reguläre soziale Teilhabe beruft. Dieses Recht liegt eigentlich mit den UN-Konventionen für Kinder und für Menschen mit Behinderungen vor (vgl. Kap. 1), wird aber von der Jugendsozialarbeit bisher nicht eingefordert, obwohl es geltendes Recht ist. Die Jugendsozialarbeit scheint bisher an der sozialpolitischen Regulationskraft der UN-Konventionen zu zweifeln.

2.4 Soziale Teilhaberechte junger Menschen und die Jugendsozialarbeit

Insgesamt ist die Jugendsozialarbeit bisher im Sozialstaat vor allem kompensatorisch angelegt, dies bedeutet, sie begründet ihr Handeln aufgrund der individuellen Problemlage bestimmter Zielgruppen, die anhand einer spezifischen sozialen Benachteiligungskonstellation kategorisiert werden und die aufgrund ihrer individuellen Lage nicht an den regulären Formen des Ausbildungs- oder Arbeitsmarktes, der Bildung etc. teilhaben konnten. Junge Menschen, wie oben mit Walther (2000, S. 285) ausgeführt, sind demnach bspw. arbeitslos, weil sie individuell benachteiligt sind und sind nicht benachteiligt, weil die regulären Arbeitsmärkte oder das Bildungswesen ihnen die Zugänge verwehren. Jugendsozialarbeit richtet den Blickwinkel damit auf individuelle Problemlagen, die durch sozial benachteiligende oder/und exkludierende Mechanismen sowie persönliche Konstellationen hervorgerufen werden. In den Problemkonstruktionen hat sie mitunter selbst mit stigmatisierenden Begriffen wie z. B. Trebegänger (1970er Jahre), Ausländer (1980er Jahre), bildungsferne Jugendliche (2000er Jahre) etc. gearbeitet. Junge Menschen haben dabei im SGB VIII individuell einen Unterstützungsanspruch durch die Jugendsozialarbeit, aber es ist kein verfahrensformalisierter individualisierter Leistungsanspruch. Die Jugendsozialarbeit schafft in diesem Kontext funktionale Äquivalente für die jungen Menschen, ohne eine sozialdiagnostische und falldokumentierende Hilfeplanung vorauszusetzen.

Es wäre ein wichtiger sozial- und jugendpolitischer Schritt, wenn die Akteure der Jugendsozialarbeit sich stärker auf das Recht aller jungen Menschen auf eine diskriminierungsfreie gleichberechtigte soziale Teilhabe berufen würden. Mit diesem *rechtebasierten Ansatz*, wie er in den UN-Konventionen formuliert ist, würde sie sich einer *inklusiven* jugendpolitischen Orientierung öffnen. Es könnte sozial- und jugendpolitisch gefragt werden, wie allen jungen Menschen durch die jugendpolitische Regulation von Anspruch und Zumutbarkeit im Sozialstaat eine soziale Teilhabe im regulären institutionellen Gefüge des Aufwachsens ermöglicht werden kann. In diesem Kontext muss der Sozialstaat und seine Organisationsformen legitimieren, wenn einzelne Gruppen oder junge Menschen, die ein Recht auf gleichberechtigte soziale Teilhabe im regulären institutionellen Gefüge haben, in ihren sozialen Teilhabenformen diskriminiert werden. Um es in der Sprache der Diskussion um *Inklusion* auszudrücken: Junge Menschen werden sozial benach-

teiligt, wenn sie keine Zugänge zur sozialen Teilhabe an den regulären Formen des institutionellen Gefüges des Aufwachsens und von Jugend haben. Soziale Benachteiligung liegt demnach dann vor, wenn „die Möglichkeiten des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen [...] dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch Lebenschancen der betroffenen Individuen und Gruppen [...] beeinträchtigt“ werden (Kreckel, 2001, S. 888).

Da nicht immer alle gleichberechtigt beteiligt werden können, ist diese Grundposition zentral. Grundlegend ist, dass nicht der junge Mensch, z. B. durch Kompetenztest oder persönliche Eigenschaften, beweisen muss, dass er/sie zu einer Organisation passt, sondern die jeweilige Organisation, warum sie nicht zu den jungen Menschen passt. Entsprechend ist der Sozialstaat in der Legitimationspflicht, warum er soziale Unterschiede durch seine jugendpolitische Regulationsformen macht. Sozial- und Jugendpolitik muss dann zeigen, wie sie generell diese Unterschiede zunächst ausgleichen und später in der Perspektive eines Rechtes auf gleichberechtigte soziale Teilhabe für alle sozialpolitisch regulieren will. Jugendsozialarbeit würde damit in einen neuen inklusiven Rahmen gesetzt, der einerseits die jungen Menschen mit ihren sozialen und politischen Teilhaberechten stark macht. Die Maßnahmen der Jugendsozialarbeit würden nicht mehr über die individuelle Problemlage der jungen Menschen begründet. Sie geht dann von dem Recht aller jungen Menschen auf eine diskriminierungsfreie gleichberechtigte soziale Teilhabe aus und begründet ihre Aufgabe mit den fehlenden Teilhabechancen und sozialen Barrieren im regulären institutionellen Gefüge des Aufwachsens.

Jugendsozialarbeit würde damit zu einem sozialpolitischen Modus, um die bestehenden Exklusionsformen nicht nur kompensatorisch – aufgrund einer individuellen Benachteiligungskonstellation – zu bearbeiten. Sie müsste auch ebenfalls beweisen, dass sie nachhaltig einen Beitrag leistet, die Barrieren abzubauen, und dass durch sie die gleichberechtigte soziale Teilhabe aller im regulären institutionellen Gefüge z. B. in den Übergängen in Erwerbsarbeit durch die Jugendsozialarbeit gestärkt wird. In einem inklusiven Sozialstaat kann eine kompensatorische Unterstützung im Einzelfall – im Sinne der *angemessenen Vorkehrungen* (vgl. Kap. 1) – nur dadurch legitimiert werden, dass auf diesem Weg einem jungen

Menschen in dieser konkreten Lebenssituation ein individuell belegbares Mehr an sozialer Teilhabe im regulären institutionellen Gefüge ermöglicht wird, als wenn ihm die damit einhergehende Maßnahme vorenthalten würde. Gleichzeitig – und dies ist entscheidend – ist jede diskriminierende kompensatorische Maßnahme aber auch zwingender Grund, das reguläre institutionelle Gefüge des Sozialstaats zu hinterfragen und in die Legitimationspflicht zu holen, warum Jugendsozialarbeit in dieser individuell-kompensatorischen Form notwendig wurde.

II. Empirisches

Nachdem im vorangegangenen Teil die konzeptionellen Sichtweisen geltender Rechtsnormen und der Rolle von Jugendsozialarbeit in einem inklusiven Sozialstaat dargestellt wurden, soll in diesem Teil II anhand empirischer Befunde der Jugend- sowie der Berufsbildungsforschung die Situation junger Menschen am Übergang vor dem Hintergrund unterschiedlicher individueller Voraussetzungen und deren institutionelle Rahmung beschrieben werden.

3. Entgrenzung von Jugend: Aktuelle Herausforderungen junger Menschen im Übergang zwischen Schule und Beruf

Die Übergänge und Statuswechsel des Jugendalters werden grundlegend durch die Veränderungen im institutionellen Gefüge des Aufwachsens – Schulen, Familien, Kinder- und Jugendhilfe, Betriebe, Medien etc. – geprägt. Traditionell werden das Leben in einem eigenen Haushalt, eine reflektierte Positionierung zu einem dauerhaften Leben in Partnerschaft mit und ohne Kinder(n) sowie eine eigenständige ökonomische Reproduktion als Kriterien für das Ende des Jugendalters gesetzt (Huinink & Konietzka, 2004; Berger, 2009; Berngruber, 2018).

Die Jugendforschung (z. B. Stauber & Walther, 2016) hat in den vergangenen Jahren immer wieder darauf aufmerksam gemacht, dass diese Statuskriterien im Lebensverlauf nicht summativ und auch nicht biographisch irreversibel sind, sondern u. a. von YoYo-Konstellationen auszugehen ist. Junge Menschen können sich bspw. für eine Zeit ökonomisch weitgehend selbständig reproduzieren, dann wieder im späteren jungen Erwachsenenalter durch Transfers ihrer Eltern oder öffentlicher Leistungen gefördert werden. Zudem seien diese

lebenslaufbezogenen Statuskriterien jugendkulturell gebrochen. Auch ökonomisch eigenständige Personen in einem eigenen Haushalt im jungen Erwachsenenalter können sich bspw. durch jugendkulturelles Experimentierverhalten auszeichnen.

Zur Beschreibung solcher Prozesse wird in diesem Zusammenhang in der Jugendforschung die These von der Entstrukturierung (Olk, 1985) bzw. aktuell von der Entgrenzung von Jugend (BMFSFJ, 2017) in ihren Konsequenzen für das Alltagsleben der jungen Menschen reflektiert. Mit der These der Entgrenzung werden in der Arbeitssoziologie die sich in der alltäglichen Lebensführung abzeichnenden Grenzverschiebungen und flexiblen Neukonstituierungen in der Verhältnisbestimmung von Arbeit, Bildung und Alltagsleben analysiert. Im Kontext des Jugendalters können u. a. folgende Entgrenzungsdynamiken im institutionellen Gefüge des Aufwachsens mit Bezug auf die Übergänge in Arbeit und Beruf von jungen Menschen ausgemacht werden, die sich auf die Gestaltung ihres Alltagslebens auswirken:

Die Ausbildungs- und Bildungszeiten vieler junger Menschen reichen bis weit in das dritte Lebensjahrzehnt hinein. In einigen markanten statistischen Werten gibt es Verschiebungen im Lebensverlauf. So wird heute die duale berufliche Erstausbildung im Durchschnitt mit knapp 20 Jahren deutlich später begonnen als noch zu Anfang der 1990er Jahre – da lag das Durchschnittsalter noch bei etwas über 18 Jahren (BIBB, 2020, S. 164).¹⁴ Zudem unterliegen höhere Abschlüsse einem Beschleunigungs- und niedrige Berufsabschlüsse einem Entschleunigungstrend im Lebensverlauf. Es sind z. B. somit Entgrenzungen in der Verhältnisbestimmung von beruflicher Ausbildung, akademischer Ausbildung (duale Studiengänge) und allgemeinbildenden Abschlüssen zu beobachten, die u. a. zu biographischen Passungslücken im Lebensverlauf führen. Somit ist im Lebensverlauf zwischen dem 16. und 20. Lebensjahr ein diffuses Feld von institutionalisierten Bildungs-, Ausbildungs-, Studienformen und lebenslaufbezogenen Freiräumen (Freiwilligenjahre etc.) – nicht nur, aber auch im sog. Übergangssystem – entstanden, das von den jungen Menschen kaum überblickt werden kann (Maier & Vogel, 2013) und in den sozialen Übergangsverläufen mitunter nur im Nachhinein von den jungen Menschen in ihrer Bedeutung für den weiteren Lebensverlauf nachvollziehbar bzw. durchaus auch wenig verstanden wird.

Aus einer jugendsoziologischen Perspektive wird gleichzeitig herausgestellt, dass mit der Entgrenzung eine Verdichtung (Lüders, 2007) und Verarbeitung (Schröer, 2004) der Bildungsräume – in unterschiedlicher Intensität in diversen Bereichen und Zeiten des Jugend- und jungen Erwachsenenalters – zu beobachten ist. Akademische Ausbildung wird bspw. zunehmend mit den Logiken der digitalen Arbeitswelt harmonisiert: Duale Studiengänge und ‚Workloads‘ sind organisationale Ausdrucksformen dieser Entwicklung. Während in den 1970er Jahren formuliert wurde, dass „Integration durch Separation von der Arbeitswelt“ (Böhnisch, 1982) der Integrationsmodus des Jugendalters sein müsste, hat sich in den vergangenen Jahren die Logik durchgesetzt, institutionalisierte Orte der Jugend mit arbeitsweltlichen Logiken zu durchziehen und darüber junge Menschen flexibilisierter in die Arbeitswelt zu integrieren.

Weiterhin sind Entgrenzungen und Flexibilisierungen in den beruflichen Ausbildungsprofilen und -verläufen zu beobachten. Die Ausbildungsprofile sind differenzierter und unübersichtlicher geworden. Sie haben sich – etwa durch Entwicklungen der Digitalisierung (Zinke, 2019) – dem allgemeinen öffentlichen Diskurs und vor allem den Alltagsberatungen entzogen. Gemeint ist, dass die beruflichen Wege stärker erklärungsbedürftig und die Berufswahlentscheidungen noch beratungsintensiver geworden sind. Somit sind *Entgrenzungen* zwischen dem öffentlichen, ökonomischen und privaten Diskurs über die beruflichen Verläufe von jungen Menschen zu beobachten. Die Ausbildungsprofile können kaum in den alltäglichen Interaktionen von Familien und Peer-Gruppen ohne gesonderte Informationen nachvollzogen werden. Gleichzeitig ‚wirkt‘ das soziale, kulturelle und ökonomische Kapital intensiv in die Lebensverläufe der jungen Menschen und den Berufswegeentscheidungen hinein. Hier sind es heute nicht nur die Entscheidungen, die von sozialen und kulturellen Hintergrundvoraussetzungen prädisponiert werden. Vielmehr weisen aktuelle Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS) daraufhin, dass etwa unter den Schulabsolvent*innen der neunten und zehnten Klassen diejenigen aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status oder auch solche mit einem Migrationshintergrund geringere Chancen für einen erfolgreichen Übergangsverlauf in die Berufsausbildung aufweisen – und zwar unabhängig von der Art ihres Schulabschlusses und der jeweiligen Abschlussnote (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 168 f.).

Regionale Entgrenzungen und (un)gleichwertige Lebensverhältnisse werden durch Mobilitätserwartungen ausgeglichen, wie sie vor allem von Seiten der Arbeitgeber*innen bestehen (BDA, 2017, S. 12 und 41). In der klassischen Studie zur Berufswahl haben Lazarsfeld, Bühler, Biegeleisen, Hetzer und Reiniger (1931) herausgearbeitet, dass die Berufswahl sehr stark an die regionalen Konjunkturen gebunden ist. Das Vorhandensein von Standorten der Automobilindustrie in bestimmten Regionen führe zur Berufswahl in diesem Sektor. Gegenwärtig ist unklar geworden, wie die regionale Ökonomie auf die Berufswahl einwirkt und wie die ungleichwertigen Lebensverhältnisse in der Bundesrepublik die beruflichen Chancen und Perspektiven der jungen Menschen determinieren. Gleichzeitig ist eine erhöhte horizontale, aber auch vertikale Mobilitätserwartung in Bezug auf die beruflichen Übergangswege im institutionellen Gefüge des Aufwachsens zu beobachten – z. B. wenn sie den

¹⁴ Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Berechnung des Durchschnittsalters bis 2006 teils auf Grundlage kategorialer Daten erfolgte. Dennoch ist daraus ein kontinuierlicher Trend zum biographisch späteren Eintritt in Ausbildung ablesbar (BIBB, 2020, S. 164).

Jugendlichen durch Beratungsangebote am Übergang vermittelt wird (Weinhardt, 2020).

Werden diese Entgrenzungen im institutionellen Gefüge auf die alltägliche Lebensführung der jungen Menschen bezogen, können z. B. folgende Phänomene eingeordnet und beobachtet werden: So stellt die Shell-Jugendstudie ein besonderes Bedürfnis nach stabilen Bezugspersonen bei den 12- bis 25-Jährigen heraus (Deutsche Shell Holding, 2019). Dies ist insbesondere für eine verlässliche Begleitung am Übergang Schule-Beruf relevant. Zudem wollen junge Menschen mehr beteiligt werden und auch in der beruflichen Ausbildung ihren Gestaltungsanspruch verwirklichen können. Der Diffusität in den Informationen wird häufig durch eine weitere Digitalisierung begegnet: Online-Inhalte werden als wichtigste Informationsquelle gesehen, denen aber von Jugendlichen geringeres Vertrauen entgegengebracht wird. So werden Online-Portale zwar zur Berufsorientierung genutzt, deren Verlässlichkeit erscheint jedoch auch für die jungen Menschen unklar (Tillmann, Schaub, Lex, Kuhnke & Gaupp, 2014, S. 105 ff.). In diesem Kontext bleibt das berufliche Sicherheitsbedürfnis hoch, und es geht für die jungen Menschen vor allem um die Überwindung prekärer sozialer Konstellationen und Beschäftigung.

Vor dem Hintergrund der dargestellten Entwicklungen können insbesondere folgende Herausforderungen im Jugendalter benannt werden:

- *Bewältigung von Unsicherheit* – Die entgrenzten Konstellationen am Übergang Schule-Beruf und die schwierig nachvollziehbaren persönlichen Konsequenzen und Lebensverläufe mit den verschiedenen Entscheidungsoptionen konfrontieren junge Menschen mit zukunftsbezogenen Unsicherheiten. Sich wandelnde Anerkennungspraktiken von Seiten der Eltern und Gleichaltrigen sowie der Verlust der Gewissheit, einen einmal erlernten Beruf ein Leben lang ausüben zu können bzw. zu müssen, mit den damit verbundenen Anforderungen wiederkehrender Neuorientierungen, tragen mit dazu bei. Dies lässt sich im Langzeittrend anhand von Ergebnissen des DJI-Übergangspanels illustrieren: Dabei ist unter angehenden Absolvent*innen von Hauptschulbildungsgängen der Anteil derjenigen, die sich Sorgen machen, was später aus ihnen wird, deutlich von 37 Prozent im Jahr 2004 auf 46 Prozent im Jahr 2017 gestiegen. Gerade junge Frauen, Jugendliche

mit einem Migrationshintergrund sowie solche aus einem sozial benachteiligten Elternhaus zeigen sich überdurchschnittlich verunsichert. Die zu beobachtende Zunahme der zukunftsbezogenen Verunsicherung mag hier paradox erscheinen, schließlich haben sich die äußeren Rahmenbedingungen für Jugendliche bzw. junge Erwachsene am Übergang Schule-Beruf in dem Zeitraum sichtbar verbessert. So ist die Ausbildungsstellensituation für Bewerber*innen inzwischen günstiger, und auch die Jugendarbeitslosigkeit hat sich seither halbiert (Reiðig et al., 2018). Wie hierzu aus verschiedenen Regionalstudien des DJI hervorgeht – in denen differenzierter nach der subjektiven Problembelastung gefragt wurde – rühren solche Sorgen dann auch nicht (allein) aus der Angst her, keine Ausbildungsstelle oder Arbeitsplatz zu bekommen. Dies wird lediglich von ca. einem Drittel der Befragten angegeben (Hemming, Tillmann & Fehser, 2018a; Hemming, Tillmann & Reiðig, 2018b).

- *Steigende Mobilitätserwartungen* – Eine räumliche Mobilität wird von jungen Menschen einerseits, wie oben bereits angemerkt, zunehmend erwartet – insbesondere im Rahmen höherer Bildungstrajekte (BfragDA, 2017). Andererseits unterliegen Mobilitätserfahrungen aber einer gewissen Entwertung, indem sie von Gatekeepern in zunehmendem Maße vorausgesetzt werden. Hierbei haben gerade junge Menschen aus ressourcenärmeren Elternhäusern deutlich schlechtere Mobilitätsvoraussetzungen, wodurch Ungleichheiten tendenziell verfestigt werden. So sind Jugendliche, denen von Seiten ihres Elternhauses weniger Mobilitätsressourcen zur Verfügung gestellt werden können, bspw. in der Wahrnehmung von non-formalen Bildungsangeboten, benachteiligt – etwa um musisch-kulturelle Erfahrungsräume aufzusuchen. Dies betrifft insbesondere junge Menschen, die in ländlichen Regionen aufwachsen (Beierle, Tillmann & Reiðig, 2016). Aber auch die Ermöglichung von Auslandsaufenthalten, z. B. zum Erwerb von Fremdsprachen, ist zumeist an teils erhebliche finanzielle Aufwendungen geknüpft, die von sozial schwächeren Familien nicht aufgebracht werden können (Gerhards, Hans & Carlson, 2016). So geht aus einer aktuellen Zugangsstudie zu den Voraussetzungen internationaler Jugendmobilität hervor, dass finanzielle Hürden ein entscheidender Hinderungsgrund zur Wahrnehmung von Angebo-

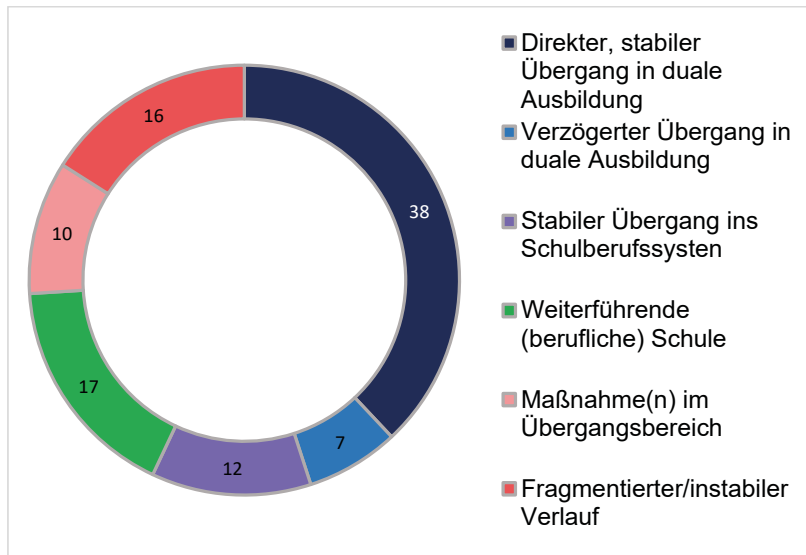
ten für Auslandsaufenthalte sind, z. B. im Rahmen eines Freiwilligendienstes oder Auslandssemesters. Außerdem treten hierbei offenbar starke (Selbst-)Selektionseffekte auf, wenn Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien sich zwar solche Erfahrungen wünschten, eine Teilnahme aber aufgrund vermeintlich erforderlicher finanzieller oder sprachlicher Voraussetzungen von vornherein ausschließen würden (Thimmel, 2018). Auch eine Online-Befragung des internationalen Forschungsprojekts MOVE zur innereuropäischen Jugendmobilität erbrachte das Ergebnis, dass für knapp 17 Prozent der Befragten zwischen 18 und 29 Jahren fehlende finanzielle Ressourcen einen Hinderungsgrund darstellten, einen Auslandsaufenthalt zu absolvieren (Navarrete Moreno et al., 2017, S. 35). Auf diese Weise können gerade junge Menschen aus bessergestellten Elternhäusern diese Mobilitätsvorteile für ihre berufliche Entwicklung nutzen (Gerhards et al., 2016).

- *Eingeschränkte Selbsterfahrungs- und Beteiligungsräume* – Durch die Verarbeitung von Bildungsräumen und der Qualifizierungsaufgaben im Jugendalter geraten gleichermaßen wichtige Kernherausforderungen, wie Selbstpositionierung und Verselbständigung, ins Hintertreffen. Ein wesentlicher Bedingungsfaktor der dargestellten Entwicklung einer zeitlichen Entgrenzung des Jugendalters liegt darin begründet, dass die Bildungsbeteiligung – d. h. der zeitliche Umfang im Lebensverlauf, welchen junge Menschen vornehmlich in Bildungsinstitutionen verbringen – kontinuierlich zugenommen hat (Autorengruppen Bildungsberichterstattung, 2020, S. 63 f.). Vor diesem Hintergrund ist eine starke Tendenz des institutionellen Gefüges zu erkennen, die Kernherausforderungen des Jugendalters auf die Erlangung von fachlichen und berufsbezogenen Qualifizierungszertifikaten zu reduzieren (BMFSFJ, 2017, S. 333). Es liefert jedoch nur wenige Erfahrungs- und Unterstützungsmöglichkeiten dafür, als junger Mensch eine Übernahme von Verantwortung für sich selbst (*Verselbständigung*) zu erlernen oder ein Gleichgewicht zwischen persönlicher Freiheit, sozialer Zugehörigkeit und Verantwortung (*Selbstpositionierung*) zu finden (ebd., S. 6). Eingeschränkte Beteiligungsmöglichkeiten bei der Mitgestaltung innerhalb von Bildungsinstitutionen sowie stärker standardisierte tertiäre Bildungsgänge (Klemm, 2008; Pietzonka, 2014) führen dazu, dass dort Prozesse der Verselbständigung und der Selbstposi-

tionierung kaum stattfinden können. Auch werden Freiräume, in denen solche Kompetenzen eher erworben werden können, wie z. B. Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit, weiter eingeschränkt. So muss seit 2006 bundesweit ein stetiger Rückgang der Anzahl von Kinder- und Jugendeinrichtungen konstatiert werden (BMFSFJ, 2017, S. 368). Gleichzeitig artikulieren Jugendliche jedoch zunehmend eigene Partizipationsbedürfnisse bzw. gesellschaftliche Gestaltungsansprüche, etwa mit Blick auf Zukunftsthemen wie Umweltschutz und Klimawandel (Deutsche Shell Holding, 2019).

- *Weiterhin bestehende Exklusionsrisiken* – Im Anschluss an die Schule drohen insbesondere für Jugendliche mit niedrigeren und mittleren Bildungsabschlüssen prekäre Übergangsverläufe. Anhand von Verlaufsdaten können für diese Jugendlichen ohne Hochschulreife sechs verschiedene Verlaufsmuster identifiziert werden (siehe Abbildung 1).

Daraus wird ersichtlich, dass über ein Viertel der Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen ohne Hochschulzugangsberechtigung auch zwei Jahre nach Verlassen der Schule in Maßnahmen des Übergangssektors oder in fragmentierten bzw. instabilen Verläufen verbleibt, d. h. letztere am Ende des Beobachtungszeitraums überwiegend in ungelernter Erwerbsarbeit oder ohne Beschäftigung sind (a. a. O.). Für einige benachteiligte junge Menschen bestehen nach wie vor Gefahren der systemischen Entkopplung, d. h. das Herausfallen aus jeglichen institutionellen Kontexten, wie z. B. Erwerbsarbeit, Bildungsinstitutionen einschließlich des ‚Ausgesteuertwerdens‘ aus dem Transferleistungsbezug. Diese jungen Menschen leben zu meist unterhalb des Existenzminimums und bleiben in ihren Problemlagen überwiegend unbemerkt von den Hilfesystemen. Nach Dunkelfeldschätzungen des Deutschen Jugendinstituts betrifft dies etwa ein Prozent der 15- bis 18-Jährigen. Im jungen Erwachsenenalter dürfte diese Zahl durchaus höher sein. Gerade junge Menschen mit Jugendhilfeerfahrung – sog. Care Leaver*innen (Sievers, 2019) – oder junge Geflüchtete sind hier besonders betroffen. Dabei bewegen sich diese jungen Menschen in ihren prekären Lebensumständen vielfach außerhalb des Gesichtsfeldes der Hilfesysteme, die oft von lebensprägenden Deprivationserfahrungen gekennzeichnet sind (Mörling, Tillmann & Reißig, 2015, S. 39 f.).

Abbildung 1: Verbleib der Schulabsolvent*innen der Klassen 9/10 in Verlaufstypen¹⁵

(Anteile in %, n=5.131)

- Digitalisierung* – Mit den durch die Digitalisierung aufkommenden Anforderungen können die jungen Menschen mit Blick auf den Übergang Schule-Beruf unterschiedlich umgehen. Betriebliche Akteure sehen hier vielfach leistungsstärkere Schulabsolvent*innen – respektive solche mit Hochschulreife – in der Lage, den neuen Herausforderungen in der dualen Berufsausbildung zu genügen (Neu, 2020, S. 101). Gleichzeitig droht sich hier eine digitale Spaltung zu vollziehen, eines „Digital Divide“ oder auch „Second Level digital divide“ (Hargittai, 2002): Zunächst standen dabei Zugangsbarrieren zu digitalen Medien im Vordergrund, wie sie in Deutschland heute immer noch vor allem bei jungen Menschen aus ländlichen Regionen beobachtet werden können – aber auch bei Menschen mit Behinderungen oder Geflüchteten (BMFSFJ, 2017, S. 298). Auf einer neuen Ebene verfestigen sich Ungleichheiten vor dem Hintergrund der fortschreitenden Digitalisierung jedoch im Hinblick auf Medienkompetenz und Mediennutzung, und zwar dergestalt, dass Unterschiede zwischen denen auftreten, die das Internet eher konsumtiv und zur Selbstinszenierung nutzen, und denjenigen, die sich darüber vernetzen und darauf zur Informationssuche für Schule, Ausbildung und Studium zurückgreifen (DIVSI, 2018, S. 61 ff.). Auch kann etwa unter Achtklässler*innen festgestellt werden, dass diejenigen aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status – gegenüber denen mit höherem – erheblich geringere digitale Kompetenzen aufweisen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 286).
- Behinderungen und Beeinträchtigungen* – Junge Menschen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen stehen weiterhin kaum im Fokus der Jugendforschung. Darum ist nur wenig darüber bekannt, wie sie die Entgrenzungen von Jugend erfahren und die Übergänge zwischen Schule und Beruf gestalten und erleben. So zeigt sich in Bezug auf die oben dargestellten Verlaufsmuster von Schulabsolvent*innen am Übergang in berufliche Bildung (Abbildung 1) auch, dass sich Abgänger*innen aus Förderschulen 24 Monate nach Schulabgang zu fast zwei Dritteln (63 Prozent) in prekären Übergangsverläufen befinden, d. h. in Übergangsmaßnahmen oder fragmentierten und instabilen Übergangsmustern. Demgegenüber sind es unter allen Schulabsolvent*innen der neunten und zehnten Klassen lediglich 26 Prozent (ebd., S. 167). Rohrmann und Weinbach stellen in ihrer Expertise für den 15. Kinder- und Jugendbericht zudem für die Übergänge in die Arbeitswelt heraus: „Jugendliche mit Behinderungen bewältigen

¹⁵ Die Einteilung der Verlaufstypen des Übergangsgeschehens beruht auf einer Sequenzmusteranalyse im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (NEPS) anhand der innerhalb von 24 nach Verlassen der Schule durchlaufenen Stationen (Autorengruppen Bildungsberichterstattung, 2020, S. 165 f.).

diesen Übergang unter erschwerten Bedingungen, denn ihr Exklusionsrisiko erhöht sich mit jeder Bildungsstufe“ (Rohrmann & Weinbach, 2017, S. 58). So führen sie mit Verweis auf Klaus Klemm (2015) an, dass im Kita-Bereich immerhin noch etwa zwei Drittel der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv betreut werden, während dieser Anteil bereits im Grundschulbereich auf nicht einmal die Hälfte absinke, wobei sich diese Aussortierung über die Sekundarstufen noch verstärke (ebd., S. 58 f.). Befinden sie sich dann auf einer Förderschule, bleiben sie zu einem überwiegenden Teil ohne Schulabschluss. Im Abgangsjahr 2019 traf dies auf über 72 Prozent der Schulabgänger*innen aus Förderschulen zu (Statistisches Bundesamt, 2020). Auch wenn für duale Ausbildungsberufe formal kein Schulabschluss erforderlich ist, erschweren fehlende allgemeinbildende Zertifikate die Einmündung auf dem Ausbildungsstellenmarkt enorm, womit wiederum gleichzeitig die Chancen auf Erwerbsteilhabe sinken (Hausner, Söhnlein, Weber & Weber, 2015). Weiterhin muss die vielfach etablierte Verbringung junger Menschen mit Behinderungen in speziellen Werkstätten (WfbM) kritisch betrachtet werden. Demnach gebe es „eine wachsende Gruppe junger Menschen, die den Besuch einer Werkstatt für behinderte Menschen als tiefe Verunsicherung ihrer Identität erleben, sie als diskriminierend und zudem nicht existenzsichernd ablehnen“ (Lindmeier, zitiert nach Rohrmann & Weinbach, 2017, S. 60). Darüber hinaus würden laut Rohrmann und Weinbach die nach § 17 SGB IX festgeschriebenen Persönlichen Budgets, die der Verwirklichung von Barrierefreiheit dienen sollen, noch zu wenig in Anspruch genommen (ebd.). Hierbei ist insbesondere das Bedarfsfeststellungsverfahren zu hinterfragen, wobei zunächst von den Menschen mit Behinderung ein entsprechender Antrag zu stellen ist und in einer Budgetkonferenz ausgehandelt werden muss. Gerade von Seiten der Menschen mit geistigen Behinderungen, die oft nicht über die erforderlichen Kompetenzen der Gesprächsführung verfügen, um Ansprüchen bedarfsgerecht durchsetzen zu können, finden diese Gespräche mit dem Leistungsträger jedoch nicht auf Augenhöhe statt, und die Betroffenen sind zudem dabei stets auf die Einbeziehung anwaltschaftlicher Akteur*innen angewiesen. Grundsätzlich kann darum festgehalten werden, dass eine inklusive Öffnung des institutionellen Gefüges im Jugend-

alter in Bezug auf die Übergänge in Arbeit kaum zu beobachten ist (BMFSFJ, 2017).

Insgesamt bilden sich die aktuellen Entwicklungen im Jugendalter nur schleichend in der sozial- und jugendpolitischen Diskussion um soziale Ungleichheit im Übergang zwischen Schule und Beruf ab. Neuere Diskussionen um soziale Ungleichheit in der Jugendforschung, die vom Recht auf soziale Teilhabe ausgehen und mit intersektionalen Zugängen Benachteiligungskonstellationen zu erfassen versuchen, sind in der Jugendpolitik in Bezug auf die Übergänge in die Arbeitswelt bisher noch wenig strukturgebend. Gleichzeitig verwischt scheinbar mit den Entgrenzungen für die jungen Menschen, was erreicht werden kann und was *für alle* regulär erreichbar ist. Allerdings ist auch nur wenig differenziert bekannt, wie junge Menschen generell Berufsprofile und Bildungs- sowie Berufskarrieren einschätzen und welche beruflichen Aspirationen sie haben. Wenn *Inklusion* bedeutet, dass alle ein Recht haben, an den regulären Formen der beruflichen Ausbildung und Bildung etc. teilzuhaben, dann ist zu diskutieren, was das *Reguläre* im Jugendalter hinsichtlich der sozialen Teilhabe im Verhältnis von Ausbildung, Beruf, Bildung und Alltag ist und sein kann.

Darüber hinaus bleibt auch gegenwärtig in der Jugendforschung die Beobachtung bestehen, dass die soziale Ungleichheit der Herkunftsmilieus der jungen Menschen – wie oben empirisch illustriert – ein, wenn nicht *der* entscheidende Faktor in der Verteilung beruflicher Chancen ist – und damit eine Voraussetzung, die sich ihrem persönlichen Einfluss völlig entzieht. Gleichzeitig wird den Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen die Verantwortung für die von ihnen erreichte bzw. zu erreichende soziale Teilhabe und gesellschaftliche Integration institutionell mehr und mehr als selbständig zu bewältigende Aufgabe zugeschrieben. Eine solche ‚Verantwortisierung‘ trete bspw. in der beschönigenden wie auch widersprüchlichen Zielsetzung des SGB II zutage, „junge Menschen durch Sanktionen sowie durch Beschränkungen ihrer Selbstbestimmung in ihrer ‚Eigenverantwortung zu stärken“ (Meysen, Schönecker & Wrede, 2020, S. 11). In jugendpolitischen Diskussionen um *Inklusion* und *rechtebasierte* Ansätze wird darum eine neue Ausrichtung im Verhältnis von sozialer Teilhabe, Berufswahl, Bildung und Ausbildung gefordert, damit eine gleichberechtigte soziale Teilhabe im jungen Erwachsenenalter ermöglicht wird (BJK, 2020).

4. Strukturelle Benachteiligungen bei der Einmündung in die Berufsausbildung

Im vorigen Kapitel wurde aus der Perspektive der Jugendforschung auf die Herausforderungen der jungen Menschen am Übergang von der Schule in den Beruf geblickt. Im nun folgenden Teil wird die Situation am Ausbildungsmarkt und im Übergangsgeschehen aus der Blickrichtung der Berufsbildungsforschung beleuchtet. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der dualen betrieblichen Ausbildung, da hier Daten für das Bundesgebiet vorliegen. Die schulische Ausbildung, deren Anteil an allen Berufsausbildungen bei fast einem Drittel liegt, wird lediglich gestreift, was in keiner Weise bedeutet, dass der schulischen Ausbildung eine geringere Bedeutung beigemessen wird.

Das duale Ausbildungssystem folgt dem *Marktprinzip*, das Angebot an Ausbildungsstellen hängt von der wirtschaftlichen Entwicklung ab und ist nicht an der Nachfrage bzw. dem Ausbildungsbedarf von Jugendlichen ausgerichtet. Betriebe, also die *Angebotsseite*, entscheiden, ob sie sich an der Ausbildung beteiligen und nach welchen Kriterien sie wen einstellen. Eine wirtschaftliche Rezession hat direkte Auswirkungen auf die Situation am Ausbildungsmarkt und die Zahl der angebotenen Stellen. Das duale System mit seiner engen Kopplung der beruflichen Ausbildung an den Bedarf der Wirtschaft kann im Krisenfall dazu führen, dass weniger Jugendliche ausgebildet werden. Dies zeigt sich aktuell in Folge der Corona-Pandemie. Das Ausbildungsangebot sank in 2020 um über 50.000 Plätze, gleichzeitig verringerte sich die Zahl derer, die eine Ausbildung nachfragten um über 53.000 junge Erwachsene. Da Beratungen, Praktika und Bildungsangebote nicht wie gewohnt stattfinden konnten, nahmen Schwierigkeiten zu, auch solche das Ausbildungsangebot und die Nachfrage der Jugendlichen zusammenzuführen. So blieben bis zum 30. September 2020 noch 11,7 Prozent der betrieblichen Ausbildungsstellen unbesetzt und 14,3 Prozent der Bewerber*innen waren weiterhin auf der Suche (Oeynhausen et al., 2020, S. 8 ff). Der Rückgang bei den betrieblichen Ausbildungsstellen fand vor allem in Branchen statt, in denen häufig junge Menschen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen eine Ausbildung absolvieren: Gastronomie und Hotellerie, in bestimmten kaufmännischen Berufen, in Bereichen der Kosmetik und Körperpflege sowie in der Metall- und Elektroindustrie. Im Lichte der Corona-

Krise werden bekannte Probleme (z. B. geringer Anteil an Ausbildungsbetrieben, Zugangsprobleme zur Ausbildung) wie unter einem Brennglas sichtbar. Auch wird deutlich, dass dieser *Markt* durchaus sozialpolitisch mitgerahmt wird, denn es werden immer auch Bundes- und Länderprogramme oder Initiativen zur Stärkung oder Sicherung der dualen Ausbildung von öffentlicher Hand aufgelegt. Die *Nachfrageseite*, also die interessierten Jugendlichen bzw. Schulabgänger*innen, ist abhängig von der demografischen Entwicklung sowie von den Bildungs- und Berufsentscheidungen der jungen Leute. Aufgrund des *marktgesteuerten* Zugangs „strukturiert das Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage maßgeblich die Übergangschancen der Jugendlichen“ (Eberhard, 2016, S. 212).

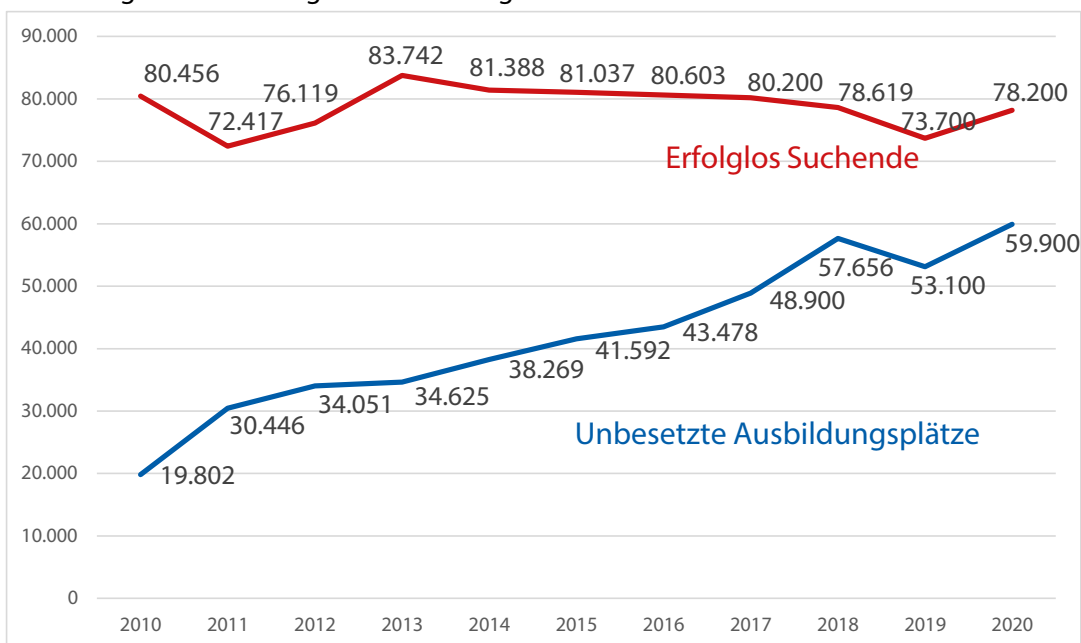
4.1 Strukturelle Problembereiche am Ausbildungsmarkt

Die Situation am Ausbildungsmarkt wurde in den letzten Jahren von sogenannten ‚Passungsproblemen‘ geprägt. Auf der Angebotsseite bleiben vermehrt Ausbildungsplätze unbesetzt und auf der Nachfrageseite viele Jugendlichen unversorgt (siehe Abbildung 2). Die Zahl der unvermittelten Bewerber*innen ist seit einigen Jahren mit rund 80.000 pro Jahr konstant hoch, während gleichzeitig die Zahl der unbesetzten Ausbildungsstellen deutlich gestiegen ist (bezogen auf die Statistik der Bundesagentur für Arbeit und die dort gemeldeten Stellen und Bewerber*innen). Diese so bezeichneten *Passungsprobleme* können verschiedene Gründe haben: (1) Es gibt enorme *regionale* Ungleichheiten im Verhältnis von angebotenen und nachgefragten Stellen. Die so genannte erweiterte Angebot-Nachfrage-Relation (eANR) schwankt zwischen 80 angebotenen Stellen auf 100 Nachfragende (z. B. in Teilen des Ruhrgebiets) und bis zu 130 (z. B. in Regionen Ostbayerns). Zur Lösung wird von den Jugendlichen oft Mobilität erwartet, die gleichzeitig vor der Herausforderung stehen, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden, selbständig zu werden und

sich zu orientieren. (2) Die fehlende Passung kann auch auf *Berufe* bezogen sein, wenn etwa Bewerber*innen bestimmte Berufe zunehmend nicht nachfragen. Zudem ist es den Betrieben nicht möglich, die Stellen genau dort anzubieten, wo die Jugendlichen wohnen. Außerdem können auf beiden Seite gewünschte *Merkmale* dazu führen, dass die Marktteilnehmer nicht zusammenkommen. So werden auf Seiten der Betriebe oft bestimmte Schulabschlüsse erwartet, oder für die Jugendlichen sind bestimmte Betriebsmerkmale ausschlaggebend¹⁶.

Die strukturelle Ambivalenz am Ausbildungsmarkt besteht nun darin, dass einerseits alle jungen Menschen eine Ausbildung absolvieren sollen, im Sinne eines Fundaments für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen und der Fachkräftesicherung für die Wirtschaft. Auf der anderen Seite soll nun genau dies über eine Marktregelung am Ausbildungsgeschehen abgesichert werden, was aktuell die beschriebenen Herausforderungen der ‚Passung‘ mit sich bringt.

Abbildung 2: Entwicklung am Ausbildungsmarkt



¹⁶ Siehe Videointerview der BIBB-Fachstelle überaus mit Ulrich aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).

4.2 Ungleiche Möglichkeiten des Zugangs und der Teilhabe

Der Übergang von der Schule in das Ausbildungssystem gehört zu den entscheidenden Phasen in der Biografie von jungen Menschen. Jugendliche, denen der Übergang in Ausbildung nicht gelingt, münden am Übergang zwischen Schule und Beruf häufig in Maßnahmen, die nur teilqualifizierend sind und vor allem als Kompensation für fehlende Ausbildungsstellen ausgebaut wurden. Anhand der Daten des nationalen Bildungspanels konnte nachgewiesen werden, dass rund 40 Prozent der Jugendlichen ein direkter Übergang in eine betriebliche Ausbildung aus diesen Maßnahmen heraus nicht gelingt. 43 Prozent der Jugendlichen gelingt dieser, weiteren 8 Prozent gelingt er nach Absolvierung von zwei oder mehr Maßnahmen, rund 11 Prozent gelingt die Aufnahme eines schulischen Bildungsgangs (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 143 ff.). Die teilqualifizierenden Maßnahmen sind sehr heterogen. Unter bestimmten Bedingungen erhöhen sich die Einmündungschancen, z. B. wenn ein höherer Schulabschluss erworben wird, und es werden wichtige Angebote für die jungen Erwachsenen, wie z. B. Begleitung, Coaching, Trainings oder Qualifizierungen integriert. Insbesondere dann, wenn diese Begleitung kontinuierlich und verlässlich existiert, können Jugendliche bei ihrem Weg in Ausbildung und der Gestaltung ihrer Bildungsbiografie unterstützt werden (Eberhard et al., 2013). Die Teilnahme an mehreren Maßnahmen erhöht die Einmündungschancen allerdings nicht, sie kann sich vielmehr im weiteren Bildungsweg stigmatisierend auswirken (ebd.).

In verschiedenen Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, dass sich eine verzögerte Einmündung in Ausbildung auf den weiteren Bildungs- und Berufsverlauf negativ auswirkt oder diskontinuierliche und krisenhafte Verläufe erzeugt. Enggruber und Ulrich (2014) haben in ihrer Untersuchung von ‚Zwillingspaaren‘ aufgezeigt, dass sich die Bildungsverläufe junger Menschen ohne oder mit einem eher schwachen Hauptschulabschluss, die unmittelbar nach der allgemeinbildenden Schule eine Berufsausbildung begonnen haben, deutlich günstiger gestalten, als bei jenen, die nach dem Besuch einer oder mehrerer Übergangsmaßnahmen verzögert eingemündet sind. Gemessen wurde dieser günstigere Verlauf an „weniger Ausbildungsabbrüchen, dem erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung,

der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit und geringerer Arbeitslosigkeit“ (Enggruber & Ulrich, 2014, S. 45). Dabei hängt die Dauer des Übergangsprozesses, den Jugendliche zur Aufnahme einer Berufsausbildung durchlaufen, vor allem von der Höhe des regionalen Ausbildungsplatzangebotes ab (ebd., S. 40 ff.). Enggruber und Ulrich sprechen von einer „doppelten Benachteiligung“ (ebd., S. 45), zunächst durch die regionalen Ausbildungsmarktbedingungen bzw. ein ungünstiges Verhältnis von Angebot und Nachfrage vor Ort und dann dadurch, dass sich die Zugangsvoraussetzungen durch den Besuch von Übergangsmaßnahmen nicht notwendig verbessern, sondern oft weniger günstig verlaufen, als bei Jugendlichen, die direkt in Ausbildung münden (ebd.).

Die große Bedeutung des erfolgreichen Ausbildungsabschlusses für eine gelingende Erwerbsbiografie ist unbestritten. Solga führt aus, dass der Übergang in qualifizierte Erwerbsarbeit ohne abgeschlossene Ausbildung kaum möglich ist (Solga, 2005, S. 170 ff.). Für diese jungen Erwachsenen bedeutet das, dass sich Selbstständigkeitsprozesse und gesellschaftliche Teilhabe verzögern und nach hinten verschieben. Sie machen später die Erfahrung ihrer materiellen Existenzsicherung oder ihrer eigenen gesellschaftlichen Wirksamkeit.

4.3 Exklusionsrisiken am Ausbildungsmarkt

Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich Selektionsprozesse, die in den allgemeinbildenden Schulen beginnen, am Ausbildungsmarkt fortsetzen. Laut Teilhabebericht der Bundesregierung sind Exklusionsrisiken an Schulabschlüsse gekoppelt und „die soziale Ungleichheit, die mit Merkmalen wie ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘, ‚schwerbehindert‘, ‚Migrationshintergrund‘ einhergeht, weist im zeitlichen Verlauf deutliche Dynamiken auf. Während im frühen Kindesalter die Bildungsinklusioin noch sehr wahrscheinlich ist, nimmt sie mit jeder Schwelle danach ab“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2016, S. 154). Die betriebliche Ausbildung stellt für junge Erwachsene mit maximal Hauptschulabschluss oft die einzige Möglichkeit dar, in eine vollqualifizierende Ausbildung zu gelangen, da der Zugang zu anderen vollqualifizierenden Angeboten an einen bestimmten Schulabschluss gebunden ist. Es soll hier zunächst der Frage nachgegangen werden, welchen Jugendlichen der Übergang in Berufsausbildung gelingt und warum er anderen nicht gelingt.

Der Anteil der jungen Erwachsenen im Alter von 20 bis 34 Jahren *ohne formale berufliche Qualifikation* lag in den letzten Jahren bei rund 14 Prozent (2018: 14,4 % bzw. absolut bei 2,12 Mio. jungen Erwachsenen) (BIBB, 2020, S. 279). Weiterhin betrug die Zahl der Anfänger*innen laut integrierter Ausbildungsberichterstattung (iABE) im sogenannten Sektor ‚Integration in Ausbildung‘ (häufig auch mit ‚Übergangssektor‘ betitelt) im Jahr 2019 rund 255.000 junge Erwachsene. Diese Zahl beinhaltet jedoch nur die Jugendlichen, die an schulischen Bildungsgängen der Länder (z. B. Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) oder ein- bis zweijährige Bildungsgänge an Berufsfachschulen) sowie an Einstiegsqualifizierungen und Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen im Verantwortungsbereich der Bundesagentur für Arbeit teilgenommen haben. Jugendliche, die andere Programme, Maßnahmen und Projekte von Bund, Ländern und Kommunen absolvieren, werden hier nicht erfasst, obwohl man diese auch dem Übergangsbereich zuordnen könnte.

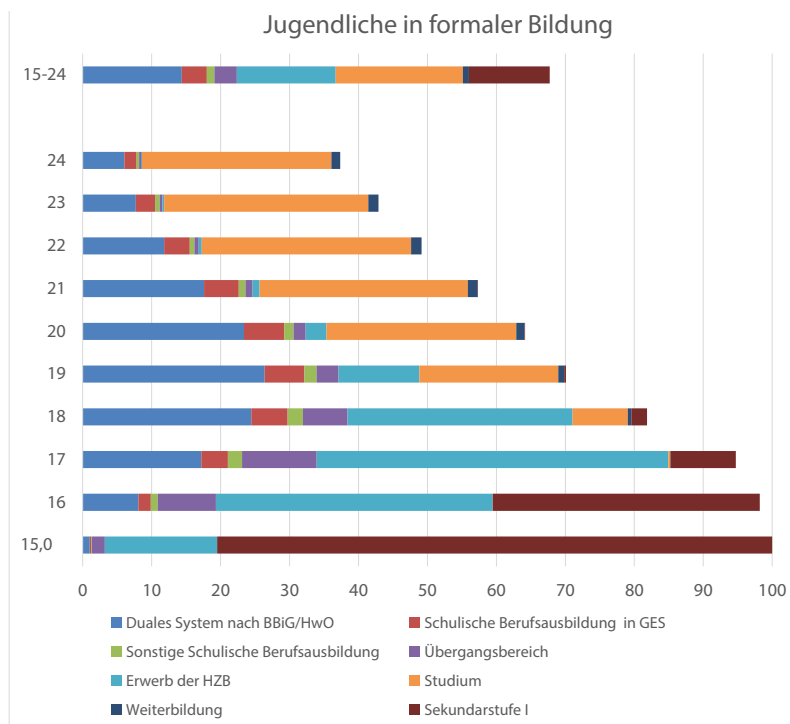
Wie erfolgt nun der Übergang der jungen Erwachsenen in die verschiedenen Bildungssektoren? Einen Überblick verschaffen die Daten der *integrierten Ausbildungsbe-*

richterstattung (iABE)¹⁷: Der Anteil der Anfänger*innen im Ausbildungsgeschehen liegt von 2005 bis heute relativ konstant bei circa 37 Prozent, wobei die schulischen Ausbildungsberufe hier rund ein Drittel ausmachen. In Bezug auf die schulischen Ausbildungsberufe lässt sich auch eine Besonderheit in der Geschlechterverteilung feststellen, denn der Anteil junger Frauen in den Gesundheits- und Sozialberufen liegt bei rund drei Viertel. Der Anteil der Studienanfänger*innen ist im benannten Zeitraum von 18,5 Prozent (2005) auf 25,8 Prozent (2019) gestiegen. Auch der Anteil derer, die die Hochschulzugangsberechtigung erwerben möchten, ist leicht auf 24,5 Prozent im Jahr 2019 gestiegen. Blickt man auf die iABE-Daten zur Teilhabe bzw. Nichtteilnahme an formaler Bildung nach Altersgruppen, so wird deutlich, wie viele junge Erwachsene ohne formale Qualifikation oder erwerbslos bleiben bzw. als so genannte Nichterwerbspersonen dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt nicht zur Verfügung stehen (häufig auch als ‚inaktive Erwerbsbevölkerung‘ bezeichnet).

In die Gruppe junger Erwachsener ohne eine formale Qualifikation fallen auch junge Menschen mit Behinderungen bzw. Beeinträchtigungen, die teilweise auch als ‚nicht erwerbsfähig‘ kategorisiert werden und in Sonderfördereinrichtungen einmünden. Weiterhin nimmt laut Statistischem Bundesamt jede zweite junge Mutter (bis 24 Jahre) nicht an einem formalen Bildungsangebot teil, befindet sich also weder in Ausbildung, Schule noch in anderen Bildungsangeboten. Die Auswirkungen fehlender beruflicher Qualifikationen und Anschlüsse für Alleinerziehende in Bezug auf das Armutsrisiko sind hinlänglich beschrieben. In die benannte Gruppe fallen auch jugendliche Langzeitarbeitslose oder junge Erwachsene mit Erkrankungen, die dazu führen, dass sie aktuell als inaktiv gelten. Außerdem wird eine steigende Zahl junger Menschen mit psychischen Belastungsstörungen verzeichnet, die inzwischen rund ein Fünftel der Teilnehmenden in den Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) ausmachen. Auch Zugewanderte, deren Aufenthaltsstatus nicht abschließend geklärt ist, fallen in die Gruppe außerhalb formaler Bildung.

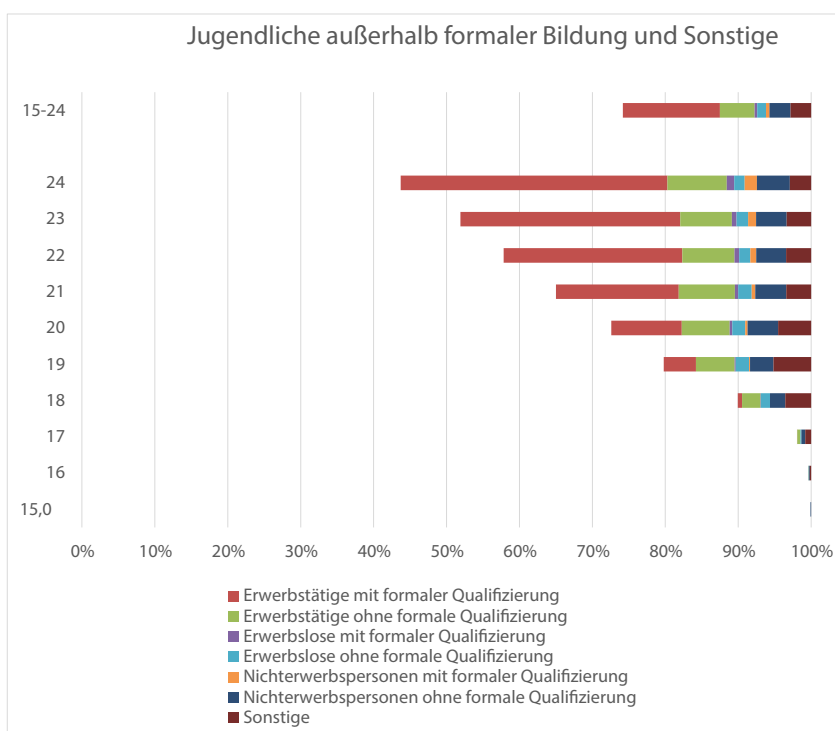
¹⁷ Daten der integrierten Ausbildungsberichterstattung unter: <https://www.bibb.de/iabe> (BIBB, o. J.)

Abbildung 3: Anteil der Jugendlichen in den Bildungssektoren in formaler Bildung nach Altersjahren 2019 in Prozent



Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung „Integrierte Ausbildungsberichterstattung“ auf Basis der Daten der statistischen Ämter des Bundes und der Länder sowie der Bundesagentur für Arbeit, Datenstand: 17.12.2020

Abbildung 4: Anteil der Jugendlichen in den Bildungssektoren außerhalb formaler Bildung nach Altersjahren 2019 in Prozent



Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung „Integrierte Ausbildungsberichterstattung“ auf Basis der Daten der statistischen Ämter des Bundes und der Länder sowie der Bundesagentur für Arbeit, Datenstand: 17.12.2020

Jugendliche mit niedrigeren Schulabschlüssen

Am Ausbildungsmarkt entscheiden Einstellungsverfahren der Betriebe und als Einstellungskriterium oft Schulabschlüsse über Zugangschancen zur Ausbildung. Diese sind in Deutschland aber besonders an die soziale Herkunft geknüpft. Schon ein erster Blick in den Datenreport des BIBB (2020) verrät, wie entscheidend Schulabschlüsse für die Integration auf dem Ausbildungsmarkt sind. Der Anteil der nicht formal Qualifizierten (in der Altersgruppe 20-34 Jahre) beträgt bei jungen Menschen ohne Schulabschluss 70,3 Prozent, bei denen mit Hauptschulabschluss ein Drittel, bei jenen mit mittlerem Abschluss 10,9 Prozent und jungen Menschen mit Studienberechtigung 5,6 Prozent (BIBB, 2020, S. 280 ff.).

Von den Jugendlichen ohne Schulabschluss münden nur rund neun Prozent direkt nach der Schule in eine Ausbildung (Menze & Holtmann, 2019, S. 511). Gleichzeitig sind Jugendliche, die an Maßnahmen des Übergangs teilgenommen und einen Schulabschluss nachgeholt haben, im Vergleich zu denen, die in dieser Maßnahme keinen Schulabschluss erworben haben, deutlich erfolgreicher bei der anschließenden Einmündung in Ausbildung. Sie konnten in den Maßnahmen ihre „bereits vorhandenen Potenziale in höhere Schulabschlüsse ummünzen“ (ebd., S. 530). Das Rekrutierungsverhalten der Betriebe ist an dieser Stelle immer noch sehr einseitig. „Unterschiede in Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften, die über Schulabschluss und Noten hinausgehen und damit in den Bewerbungsunterlagen nicht sichtbar sind, bleiben unentdeckt“, konstatieren Holtmann, Menze und Solga (2018, S. 5). Welche Bedeutung Schulabschlüsse im Rahmen von Auswahlverfahren der Betriebe haben, hat Protsch (2014) in ihren Untersuchungen nachgewiesen. Demnach werden Jugendliche mit Hauptschulabschluss in den Verfahren häufig bereits auf Grundlage der schriftlichen Bewerbung ‚ausgesiebt‘ und deren mögliche Potenziale so nur in Ausnahmefällen erkannt. Der Hauptschulabschluss entspricht nicht mehr der ‚Bildungsnorm‘ und die Praxis der ‚Bestenauslese‘ wird, gerade in attraktiveren Berufssegmenten, nicht überdacht (ebd., S. 207).

Auch ein Blick auf den Vergleich von vorhandenen Kompetenzen der Jugendlichen verrät, dass möglicherweise Unterschiede von außen auf Schulabschlüsse projiziert werden, die tatsächlich nicht vorhanden sind. Denn es

konnte nachgewiesen werden, dass kaum Kompetenzunterschiede bei den Jugendlichen im Übergangssektor und jenen in einer Ausbildung (schulisch oder betrieblich) existieren – bezogen auf die Bereiche Lesekompetenz, Mathematikkompetenz, naturwissenschaftliche Kompetenz und Informatik (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 140 ff.). Dennoch setzen sich ebenfalls während der Ausbildung Unterschiede nach den Schulabschlüssen fort. Denn der Anteil bei den vorzeitigen Vertragslösungen liegt bei jenen mit und ohne Hauptschulabschluss bei rund 38 Prozent und insgesamt bei rund einem Viertel. Zu erhöhten Lösungsrisiken kommt es vor allem dann, wenn Jugendliche mit ungünstigeren Startvoraussetzungen in Betriebe oder Berufsfelder mit schwierigeren Ausbildungsbedingungen gelangen. Hohe Lösungsquoten sind vor allem in Bereichen einfacher Dienstleistungen zu finden, in die eher Jugendliche mit niedrigeren Schulabschlüssen einmünden.

Jugendliche mit Migrationshintergrund

Zwischen 2008 und 2018 stieg der Anteil der bei der Bundesagentur für Arbeit registrierten Bewerber*innen mit Migrationshintergrund um 12 auf insgesamt 36 Prozent (BA/BIBB-Bewerberbefragung 2018¹⁸). Junge Erwachsene mit Migrationshintergrund finden seltener und verzögerter den Weg in Ausbildung. Die Rekrutierungsprozesse der Betriebe fallen für Jugendliche mit Migrationshintergrund ungünstiger aus (Protsch, 2014, S. 78 ff.). Junge Migrant*innen haben nach Beendigung der Schule schlechtere Chancen, einen Ausbildungsplatz im dualen System der Berufsausbildung zu erhalten (Beicht & Walden, 2014, S. 4 ff.). Der Einmündungserfolg von Jugendlichen, die am Ende der Schullaufbahn eine Ausbildung anstreben, liegt insbesondere bei nicht-studienberechtigten Migrant*innen deutlich unter denen von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (ebd., S. 5). Laut BA/BIBB-Bewerberbefragung mündeten im Jahr 2018 rund 47 Prozent der Bewerber*innen ohne Migrationshintergrund in eine betriebliche Ausbildung ein, aber nur 30 Prozent der Bewerber*innen mit Migrationshintergrund, obwohl die Erwartungen an den zukünftigen Beruf und den Ausbildungsbetrieb sowie die Ausbildungsmotivation ähnlich gelagert sind (BA/BIBB-Bewerberbefragung, 2018).

18 BA/BIBB-Bewerberbefragung: <https://www.bibb.de/de/85311.php>

Die geringeren Einmündungschancen in Ausbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund verfestigen sich seit Jahren, dies gilt auch bei gleichen formalen Voraussetzungen wie dem Schulabschluss und bei multivariaten Betrachtungen. Differenzierungen nach den Herkunftsgruppen weisen insbesondere auf „die ungünstigeren Chancen junger Menschen türkisch-arabischer Herkunft hin“ (Granato, 2013, S. 15). In einer Untersuchung von Bewerbern mit türkischem und deutschem Namen konnte der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) nachweisen, dass ein „diskriminierungsfreier Zugang zur Ausbildung im dualen System nicht gewährleistet ist“ (SVR, 2014, S. 41).

Interessanterweise lag die Einmündungsquote von jugendlichen Bewerber*innen mit Fluchthintergrund mit 34 Prozent etwas höher als bei Migrant*innen ohne Fluchthintergrund. Nach Expert*innenmeinungen hängt dies mit sehr viel persönlichem Engagement und begründeten Initiativen im Kontext der Unterstützung Geflüchteter zusammen (Dionisius, Matthes & Neises, 2018). Viele Personalverantwortliche in den Betrieben schauten offenbar nicht auf Schulabschlüsse und Zeugnisnoten, sondern machten sich im direkten Kontakt ein Bild der Person und setzten sich über die üblichen Sortierlogiken hinweg.

Auch beim erfolgreichen Ausbildungsabschluss liegen Jugendliche *mit* Migrationshintergrund hinter denen *ohne* Migrationshintergrund zurück (Beicht & Walden, 2014, S. 11). Bei den vorzeitigen Lösungen von Ausbildungsverträgen liegt der Anteil derer ohne deutsche Staatsangehörigkeit um rund 10 Prozentpunkten höher (35,3 %) als im Durchschnitt (BIBB, 2020, S. 147). Die Migrationsforschung zeigt, dass bei gleichen individuellen Faktoren und Rahmenbedingungen auch ähnliche Ergebnisse erzielt werden würden, jedoch die Startbedingungen jeweils signifikant ungünstiger liegen. Das bezieht sich auf die Einmündung in Ausbildung ebenso wie auf die Platzierung in der Ausbildung, auf die Anforderungen und den betrieblichen Alltag oder den Ausbildungserfolg (Beicht & Walden, 2014, Beicht & Walden 2018, Scherr 2015).

Jugendliche mit Behinderungen

Die Zahl der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf betrug im Jahr 2016/2017 gut eine halbe Million Kinder und Jugendliche (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 103 ff.). Dies bedeutet einen Anstieg der Förderquote von 5,3 auf 7,1 Prozent im Vergleich zu 2001. Wenngleich der Anteil der Schüler*innen im Förderschwerpunkt Lernen sinkt, stellt sie die größte Gruppe dar. Ein erheblicher Anstieg ist im Förderbereich emotionaler und sozialer Entwicklung festzustellen. Im Jahr 2016/2017 wurden rund 60 Prozent in Förderschulen unterrichtet, der andere Teil in allgemeinbildenden Schulen (ebd.). Der Anteil der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und der Anteil, der in Regelschulen unterrichtet wird, ist in den Ländern sehr unterschiedlich hoch.

Die Übergänge von Schüler*innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf sind in ihrem Verlauf nur schwer nachvollzieh- oder beschreibbar. Dies hat mehrere Ursachen. Zum einen werden Behinderungen, gleich welcher Art, im Bereich der dualen Berufsausbildung nach BBiG/HwO statistisch nicht als Merkmal erfasst. Die Anzahl der Menschen mit Behinderungen, die nach den geltenden Ausbildungsordnungen auf das Arbeitsleben vorbereitet werden, ist deshalb nicht bekannt. Zudem können nach der Schule neue Etikettierungen durch den Eintritt in Maßnahmen des Übergangs oder Sonderfördereinrichtungen entstehen. Um mögliche Stigmatisierungen zu vermeiden, kann es auch dazu kommen, dass Beeinträchtigungen nicht transparent gemacht werden. Bekannt ist der Anteil der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge mit Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO, der sog. Kammerregelung. Dieser lag 2019 mit 7.668 Verträgen bei 1,5 Prozent an allen neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen (BIBB, 2020, S. 55). Zudem existiert mit der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) ein Instrument im Sozialgesetzbuch III für benachteiligte Jugendliche, das über die Bundesagentur für Arbeit bei Bildungsdienstleistern in Auftrag gegeben wird. Die Anzahl der BaE-Plätze insgesamt ist von über 80.000 im Jahr 2009 stetig auf rund 20.000 in 2018 gesunken (ebd., S. 244).¹⁹

¹⁹ In dieser Teilnehmendenzahl integriert sind die verschiedenen Modelle der BaE, in kooperativer und integrativer Form sowie die Plätze der BaE-Reha.

Die Bertelsmann-Stiftung hat in einer Untersuchung aus dem Jahr 2014 die folgenden Daten veröffentlicht: Von den rund 50.000 Schulabgänger*innen mit Behinderung münden jährlich ca. 3.500 in eine betriebliche Berufsausbildung, weitere 5.000 in außerbetriebliche Berufsausbildungen (BaE, § 76, SGB III) und rund 9.000 in Sonderausbildungsberufen gemäß § 66 BBiG bzw. § 42r HwO (Euler & Severing, 2014, S. 21). Niehaus, Kaul, Friedrich-Gärtner, Klinkhammer und Menzel (2012, S. 7) konstatieren, dass „ein nahtloser Wechsel in die betriebliche Ausbildung und auf den ersten Arbeitsmarkt für viele Jugendliche mit Behinderung eine Ausnahme darstellt.“

Die geringeren Chancen der Einmündung in eine Berufsausbildung lassen sich in Korrelation zum erworbenen Schulabschluss betrachten. 72 Prozent der Abgänger*innen von Förderschulen blieben 2019 ohne einen Schulabschluss, so dass ihr Anteil in der Gruppe der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss bei 44 Prozent liegt (Statistisches Bundesamt, 2020). Die geringeren Chancen von Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss wurden bereits weiter oben ausgeführt. Belastbare Statistiken über den weiteren Bildungsweg von Abgänger*innen und Absolvent*innen der Förderschulen liegen nicht vor. Reich beschreibt die Förderschule, trotz ihrer pädagogisch guten Arbeit, als „berufliche Sackgasse“.²⁰ Viele Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf münden in verschiedene Bildungsangebote und Maßnahmen von Sonderfördereinrichtungen des Übergangssektors.

Von den rund 3,3 Millionen Menschen mit Behinderungen im erwerbsfähigen Alter sind über die Hälfte nicht in den Arbeitsmarkt integriert (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2018). Die Teilhabe am Arbeitsmarkt bleibt für viele Menschen mit Beeinträchtigungen auf Sondersysteme wie die Tätigkeit in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) beschränkt. Es besteht die Gefahr, dass sich Sonderwege verfestigen und Übergänge in Regelsysteme immer schwieriger möglich werden. So liegt der Übergang aus der WfbM auf den regulären Ausbildungs- und Arbeitsmarkt lediglich bei 0,5 Prozent. Zudem sind diese laut Teilhabebericht der Bundesregierung zu wenig an das berufsbildende System angeschlossen (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2016, S. 155 ff.). Es gibt nicht wenige Schilderungen von jungen Menschen mit Behinderungen, die von der Agentur für Arbeit eine Zuweisung zur WfbM erhalten haben, obwohl sie eine reguläre Ausbildung hätten annehmen können. Die nötige Ausbildungsunterstützung wurde nicht gewährt, stattdessen wurden über die psychologische Diagnostik diese Jugendlichen als auf dem Arbeitsmarkt nicht konkurrenzfähig kategorisiert.²¹ Gleichzeitig verbleibt ein bestimmter Personenkreis in Tagesförderstätten, „die systematisch und formal weder an das System beruflicher Bildung noch an das der beruflichen Eingliederung angeschlossen ist“ (ebd.). Sowohl die als *behindert* als auch die als *benachteiligt* geltenden Gruppen seien, wie Bojanowski (zit. nach ebd.) ausführt „nur noch über klassifikatorische Zuschreibungen und Förderwege unterscheidbar, sie stehen aber unter identischen gesellschaftlichen Nötigungen.“

20 Videointerview der BIBB-Fachstelle überaus mit Reich: <https://www.ueberaus.de/interview-reich>

21 Nachlesen kann man diese Beispiele in den Tagungsbänden des Online-Inklusionskongresses: <https://inklusionskongress.de/>

4.4. Angebotsstruktur teilqualifizierender Maßnahmen am Übergang Schule-Beruf

Die Angebotsstruktur teilqualifizierender Maßnahmen am Übergang von der Schule in den Beruf ist sehr vielfältig und hochgradig zersplittert, nach rechtlichen Zuständigkeiten, Zugangsbedingungen, Trägerschaften, Organisationsformen oder Aufgaben. Die möglichen Prozesse, die dazu führen, dass Jugendliche in ausbildungsvorbereitende und damit nur teilqualifizierende Übergangsmaßnahmen gedrängt werden, sind regional sehr unterschiedlich ausgeprägt und hängen auch mit dem vorgehaltenen Maßnahmenangebot zusammen. Generell lässt sich mit Ulrich (2013, S. 31) festhalten: „Von einer Chancengerechtigkeit beim Zugang in duale Berufsausbildung kann allein schon aufgrund der regional divergierenden Angebotsverhältnisse keine Rede sein.“ Regionale Faktoren haben also eine starke Wirkung darauf, ob Jugendliche in formale Bildung und Ausbildung münden oder nicht. In der Folge haben sich über die Jahre eine Vielzahl von teilqualifizierenden Maßnahmen, Angeboten und Programmen entwickelt, die von Expert*innen auch als „Black-Box“ oder „Labyrinth“ beschrieben wurden (Bojanowski & Eckert 2012; Münk, Rützel & Schmidt, 2010).

Das Sozialrecht (SGB II und III) hält rund ein Dutzend zentrale Instrumente und Maßnahmen vor, die von der Bundesagentur für Arbeit an Bildungsdienstleister in Auftrag gegeben werden. Neben den weiter oben beschriebenen Sonderfördereinrichtungen für Menschen mit Behinderungen werden auch Angebote der Jugendhilfe über das SGB VIII unterbreitet, von der Jugendberufshilfe über die Jugendmigrationsdienste bis hin zu Jugendwerkstätten. Darüber hinaus gibt es 125 schulische Bildungsgänge, die von den Ländern initiiert werden. In rund der Hälfte dieser Angebote kann ein Schulabschluss erworben werden. Zudem zählt die Datenbank der BIBB-Fachstelle überaus derzeit rund 330 weitere Programme, die vom Bund (45) und den Ländern (285) initiiert werden (Daten aus der Datenbank der Fachstelle überaus mit Stand August 2020). Die folgenden Internetressourcen bieten eine Übersicht über die Landschaft der Bildungsangebote:

- Maßnahmen und Instrumente des Bundes: <https://www.ueberaus.de/regelinstrumente>
- Schulische Bildungsgänge der Länder im Übergangsbereich von der Schule in eine Berufsausbildung: www.ueberaus.de/schulische-bildungsgaenge
- Förderprogramme von Bund und Ländern: www.ueberaus.de/programme.

Diese Fülle an Angeboten erzeugt nicht zwingend mehr Möglichkeiten oder konsistentere Wege in Ausbildung. Vielmehr besteht eine zusätzliche Herausforderung (nicht nur für die Jugendlichen und ihre Eltern (siehe 2. Kap.)), sich zu orientieren und zurechtzufinden sowie die Gefahr von Doppel- und Parallelstrukturen (Neises, 2016, S. 36 ff.). In den Konzepten der rechtskreisübergreifenden Zusammenarbeit vor Ort in den *Jugendberufshilfen* wird entwickelt, diesen Herausforderungen in der Kommune zu begegnen. Von Fachleuten werden die Standardisierungen in den Angeboten des Sozialrechts für die hohe Zahl an zusätzlichen Programmen verantwortlich gemacht, z. B. in Bezug auf Spezialisierungen und Ausdifferenzierungen bestimmter Instrumente oder Zielgruppen. Auch die fehlende Integration von Querschnittsaufgaben (z. B. Sprachförderung, Medienkompetenzförderung) oder Zertifizierungen (z. B. Nachholen von Schulabschlüssen) kann zur Angebotserweiterung führen. Gleichzeitig können bestimmte Bereiche bzw. Personengruppen nicht an Förderangeboten partizipieren: So stehen beispielsweise Angebote zur Ausbildungsbegleitung nur den betrieblichen Ausbildungen zur Verfügung, nicht aber den schulischen Ausbildungsberufen. Weiterhin fehlen diesen Bildungsangeboten häufig nötige Formen auf individuelle Bedürfnisse eingehen zu können und sie sind in dieser Hinsicht nicht flexibel genug umsetzbar (z. B. in Bezug auf zeitliche oder fachlich-inhaltliche Gestaltung). Darüber hinaus werden von Expert*innen verschiedene *Logiken* des teilqualifizierenden Übergangsbereichs zwischen der Schule und einer Berufsausbildung kritisiert:

- *Zugangslogiken*: Der Zugang zu Bildungsangeboten des Übergangsbereichs erfolgt zumeist über pauschale Kategorien (Defizitbeschreibungen wie fehlende Ausbildungsreife, Beeinträchtigungsformen) bei den zu fördernden Personen. Diese Kategorien

werden den individuellen Voraussetzungen und Kompetenzen der Jugendlichen nicht gerecht. Hinzu kommt, dass die Zuweisungen nicht selten nach Platzkapazitäten in den Angeboten erfolgen. In verschiedenen Untersuchungen zeigte sich, dass eingeplante Plätze im Übergangssektor möglichst auch besetzt werden sollten (vgl. Eberhard, 2012; Enggruber & Ulrich, 2014).

- *Vergabelogiken:* In den Ausschreibungen und Förder Richtlinien der Angebote werden häufig Standards formuliert, die eine Ausgestaltung für alle auf gleiche Weise ermöglichen sollen. Jedoch sind Beratung, Begleitung und Coaching Prozesse, deren Inhalte und Gestaltung sich erst über den Kontakt zwischen Ratsuchenden und Helfenden entfalten und nur in geringem Umfang vorher beschreibbar sind. Bei der Vergabe von Aufträgen können diese Aspekte derzeit nicht angemessen berücksichtigt werden. Vielmehr kann es vorkommen, dass der Preis über eine Beauftragung entscheidet, weniger die Qualitätskriterien.
- *Handlungslogiken:* Alle beteiligten Institutionen und Organisationen haben ihre nachvollziehbaren eigenen Interessen. So müssen auch im Bildungsbereich Geschäftsfelder abgesichert werden. Diese Interessen können auch handlungsleitend sein, wenn Programme oder Angebote initiiert oder erhalten werden. Zugleich haben die jeweiligen fördernden Stellen unterschiedliche Konzepte und Ideen zur Erreichung von Zielen und Durchführung von Aufträgen, die historisch gewachsen sind. Auch hier kann es zu Parallelstrukturen oder gar Konkurrenzverhältnissen kommen.

Vornehmlich kritisiert werden die inkonsistente Struktur und zersplitterte Systematik im Übergangsbereich zwischen dem allgemeinbildenden Schulbesuch und einer Berufsausbildung und nicht die konkreten pädagogischen Unterstützungen. In Deutschland fällt die Jugendarbeitslosigkeit im internationalen Vergleich gering aus. Auch darin zeigt sich das hohe Engagement in diesem Feld. Bildungs- und Wirtschaftsexpert*innen bewerten jedoch – wie ausgeführt – die Fülle von nebeneinander existierenden Maßnahmen und Programmen als problematisch. Sie fordern deshalb für den Übergangsbereich dringend eine *inklusiv* ausgerichtete Neustrukturierung (Enggruber, 2018, S. 27 ff.; Neises, 2018, S. 55 ff.). Der ehemalige BIBB-Präsident Manfred Kremer hat es wie folgt formuliert: „Inklusion wird durch differenzierte individuelle Förderung vorangebracht, durch ein differenziertes Bildungssystem aber eher behindert“ (Kremer, 2011, S.3). Das Ziel muss also sein, Rahmenbedingungen, Teilsysteme und Strukturen so anzupassen, dass allen Jugendlichen ein qualifiziertes, auf ihre individuellen Lernbedarfe abgestimmtes Ausbildungsangebot als Grundlage zum Erwerb beruflicher Handlungskompetenz unterbreitet werden kann. Die Chance der aktuellen Corona-Krise kann in der Erneuerung der Regelsysteme liegen, hin zu mehr Individualisierung, Flexibilisierung und Modularisierung sowie mehr Vielfalt in der Ausbildungsgestaltung. Denn auf der Makroebene liegt dies sowohl im Interesse der Individuen (Teilhabe, Persönlichkeitsentwicklung) als auch im wirtschaftlichen (Fachkräftesicherung) sowie im gesellschaftlichen und volkswirtschaftlichen Interesse (Entlastung der Sozialkassen und Einsparung kurativer Kosten).

III. Konsequenzen

Nachdem in Teil I dieser Expertise die hier eingenommene menschenrechtliche Perspektive auf Basis von unterschiedlichen UN-Konventionen vorgestellt (1. Kapitel) und deren Konsequenzen für die *Jugendsozialarbeit* präzisiert wurden (2. Kapitel), sind in Teil II Forschungsergebnisse aus der Jugend- (3. Kapitel) und Berufsbildungsforschung (4. Kapitel) zusammengestellt und daraus grundsätzliche Anfragen an das institutionelle Gefüge im Übergang Schule-Beruf gestellt worden. Dabei wurde deutlich, dass viele junge Menschen derzeit nicht an regulärer Berufsausbildung partizipieren können und stattdessen entweder in berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen im Übergangssektor, die nicht zu einem beruflichen Abschluss führen, oder in Angebote der Behindertenhilfen verwiesen werden. Deshalb richten wir den Fokus in unseren folgenden Überlegungen zu den daraus zu ziehenden Konsequenzen auf die duale und Schulberufsausbildung, ohne dabei jedoch die (duale) Hochschulbildung in Gänze aus dem Blick zu verlieren. Denn in unserem Verständnis gehört sie zu einem durchlässigen, kontinuierliche Bildungswege gewährenden *inkluisiven* Bildungssystem im Anschluss an die Allgemeinbildung, so dass wir uns auch immer wieder darauf beziehen werden.

Dennoch verweisen die empirischen Daten darauf, dass sich aus menschrechtlicher Sicht insbesondere Fragen danach stellen, wie es gelingen kann, *allen* interessierten Jugendlichen wunschgemäß eine schulische oder duale Berufsausbildung zu ermöglichen und ihnen ihren Bedürfnissen entsprechende Unterstützungsangebote zu eröffnen, so dass sie ihre Berufsausbildung nicht nur beginnen, sondern auch erfolgreich absolvieren können. Um die damit geforderte subjektorientierte Gestaltung der Angebote zu gewährleisten, sind die jungen Menschen an den sie und ihre Berufsausbildung betreffenden Entscheidungen zu beteiligen und entsprechende Mitwirkungsmöglichkeiten für sie zu institutionalisieren.

5. Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen

Antworten zu den genannten Grundsatzfragen, die sich für uns, wie gesagt, aus den konzeptionellen Überlegungen und Forschungsergebnissen in den ersten vier Kapiteln der hiesigen Expertise stellen, geben die hier anschließenden acht Schlussfolgerungen zu einer inklusiven Gestaltung der Schul- und dualen Berufsausbildung.

5.1 *Inklusiv* gestaltete Berufsausbildung im Verständnis der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)

Inklusion im Verständnis der UN-BRK begründet ein Recht auf einen diskriminierungsfreien Zugang zu und eine diskriminierungsfreie Gestaltung von beruflicher Bildung für *alle*, also nicht nur für Menschen mit Behinderungen, in *einem* System. Deshalb soll *ein* an die schulische Allgemeinbildung anschließendes Bildungssystem mit inklusiven Strukturen unter Beteiligung der jungen Menschen (siehe 5.6) geschaffen werden, in dem für *alle* Ausbildungsinteressierten mit ihren individuellen Lernbedürfnissen ein *Recht auf diskriminierungsfreie Teilhabe an beruflicher Bildung* (siehe 1. Kap.) gewährleistet wird, die sie zu beruflicher Handlungsfähigkeit führen soll. Um dies zu ermöglichen, beinhaltet dieses *eine* System ein differenziertes Bildungsangebot mit den folgenden zentralen Bestandteilen, wobei wir uns, wie oben bereits herausgestellt, im Folgenden auf die Schul- und duale Berufsausbildung konzentrieren werden:

- Betriebliche duale Ausbildung
- Außerbetriebliche duale Ausbildung
- Schulberufsausbildung
- Hochschulbildung
- Duale Hochschulbildung.

Ohne die formalen, jeweils spezifischen Zugangsvoraussetzungen zu und Bedingungen in diesen einzelnen Sektoren infrage zu stellen, sollen diese jeweils *inklusiv* gestaltet werden, so dass kein junger Mensch aufgrund eines ihm zugeschriebenen Merkmals (z. B. Behinderung, fehlende ‚Ausbildungsreife‘, Migrationshintergrund oder Geschlecht) an der Teilhabe an diesem an den allgemeinbildenden Schulbesuch anschließenden Bildungssystem ausgeschlossen und in *gesonderte* Maßnahmen verwiesen wird (siehe 1. Kap.). Dies schließt ein, dass keines dieser Bildungsangebote

über eine negative Exklusivität verfügt, sodass es nur für bestimmte, als förderbedürftig identifizierte Zielgruppen reserviert bleibt (wie derzeit etwa teilqualifizierende Maßnahmen bzw. Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung, Berufsbildungswerke (BBW), Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM)), die dorthin vermittelt werden. Solche speziellen Sonderfördereinrichtungen für die berufliche Teilhabe bestimmter Personengruppen wären schrittweise zu einem Teil des regulären Berufsbildungssystems zu entwickeln, d. h. unter Beibehaltung ihres prinzipiellen Förderschwerpunktes auch für andere Zielgruppen zu öffnen und Übergänge hin zu anderen Bildungsstellen zu unterstützen.

Gemäß der UN-BRK liegt grundsätzlich die Beweispflicht bei den jeweiligen Bildungseinrichtungen bzw. Organisationen, d. h. sie müssen nachweisen, dass sie die betreffende Person *nicht* aufgrund eines Personenmerkmals ausgeschlossen haben (siehe 1. Kap.). Damit jungen Menschen ihr *Recht auf eine diskriminierungsfreie Teilhabe an beruflicher Bildung* sichergestellt wird, werden unabhängige Beschwerde- und Ombudsstellen eingerichtet, an die sie sich wenden können und wo sie unterstützt werden, dieses Recht geltend zu machen.

5.2 Ausschluss diskriminierender personenbezogener Kategorisierungen im Verständnis der UN-BRK

Diskriminierende personenbezogene Kategorisierungen (z. B. ‚Behinderte‘, ‚Benachteiligte‘, fehlende Ausbildungsreife), mit denen institutionelle Zuweisungen in exklusive bzw. gesonderte Maßnahmen außerhalb des zuvor genannten Regelsystems verbunden sind, schließt das Inklusionsverständnis der UN-BRK grundsätzlich aus (siehe 1. Kap.). Gleichwohl sind *Kategorisierungen* notwendig, um individuelle Hilfebedarfe zu bestimmen und sozialrechtlich legitimiert und öffentlich finanziert entsprechende Unterstützungsangebote – im Sinne Artikel 2 und 24 (Abs. 5) UN-BRK „angemessene Vorkehrungen“ – zu gewährleisten. Diese müssen jedoch individuell nachvollziehbar und nachgewiesenermaßen zu einer Erhöhung sozialer Teilhabe bzw. hier zu mehr Teilhabe der einzelnen jungen Menschen im Regelsystem beruflicher Bildung beitragen (siehe 1. Kap.).

Zudem gilt es zu berücksichtigen, dass *Behinderungen* dem *relationalen* Behinderungsbegriff der UN-BRK entsprechend erst im *Wechselverhältnis* zwischen körperlichen und sonstigen Beeinträchtigungen sowie den Umweltbedingungen, d. h. erst in einem bestimmten Kontext, in dem jeweils spezifische Anforderungen gelten, entstehen. Deshalb sind Kategorisierungen im Einklang mit dem Inklusionsbegriff der UN-BRK stets *kontextbezogen* zu bestimmen, so dass für die Förderung von jungen Menschen maßgeblich ist, dass sie Unterstützung benötigen, um die im jeweiligen Kontext vorgegebenen Ziele zu erreichen oder den dort geltenden Anforderungen zu entsprechen, ohne dass ihnen dabei jedoch individuelle Defizite zugeschrieben werden.

Dazu gibt es bereits Beispiele im SGB III, wie z. B. in § 74, Abs. 3, S. 1. Danach sind für eine *Assistierte Berufsausbildung* die jungen Menschen „förderungsberechtigt“, „die ohne Unterstützung eine Berufsausbildung nicht aufnehmen oder fortsetzen können oder voraussichtlich Schwierigkeiten haben werden, die Berufsausbildung abzuschließen“. Solche *kontextbezogenen* Formulierungen ermöglichen eine inklusive Unterstützung auch durch integrierte Hilfen (siehe 5.5). Im Gegensatz dazu sind individuelle Zuschreibungen beinhaltende Regelungen wie z. B. jene im Berufsbildungsgesetz (BBiG) zur „Berufsbildung behinderter Menschen“ (§§ 64-66) oder jene zur Jugendsozialarbeit gemäß § 13 SGB VIII,

der jungen Menschen gilt, „die zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind“ zu reformieren (siehe 2. Kap.).

Allerdings handelt es sich bei den erwähnten Beispielen (bisher noch) nicht um einklagbare Leistungsansprüche, so dass auch dazu entsprechender Reformbedarf besteht. Denn rechtssystematisch sollte es *einklagbare individuelle Leistungsansprüche* für junge Menschen geben, so dass damit eine öffentliche Gewährleistungspflicht verbunden ist. Die oben genannten Ombudsstellen können über Rechte bzw. Leistungsansprüche informieren und junge Menschen darin unterstützen, diese bei entsprechendem Hilfebedarf einzuklagen.

5.3 Verankerung von Individualisierungsansätzen in den Curricula der Bildungsangebote

Ein Ausbildungssystem für *alle* zu schaffen, bedeutet im Sinne des inklusionsbezogenen Grundsatzes „Zielgleiche Förderung soweit wie möglich, zieldifferente Zertifizierung falls nötig!“, in den Curricula der Bildungsangebote Individualisierungsmöglichkeiten zu regeln, so dass die jungen Menschen ihre beruflichen Bildungswege in subjektiv nachvollziehbarer Aushandlung zwischen ihren individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten und den Ansprüchen der Ausbildung entsprechend gestalten können. Um also aus menschenrechtlicher Perspektive *allen* jungen Menschen die Teilhabe an beruflicher Bildung unter Berücksichtigung ihrer individuellen Voraussetzungen zu ermöglichen, sollten in den Ordnungsunterlagen zu den einzelnen Bildungsangeboten Individualisierungsansätze geregelt sein, damit sie ihre Bildungsverläufe entsprechend gestalten können. So sind im Berufsbildungsgesetz bereits als „angemessene Vorkehrungen“ im Sinne der UN-BRK (Artikel 2 und 24 (Abs. 5)) zu verstehende Regelungen vorhanden. Sie sollten zur inklusiven Gestaltung der Berufsausbildung aufgegriffen und ggf. modifiziert werden, so die *Teilzeitberufsausbildung*, *Stufenausbildung*, *flexible Gestaltung der Prüfungen* oder die Möglichkeit zur *Verlängerung der Berufsausbildung*; bei letzterer wäre jedoch eine Dauer von bis zu fünf Jahren wünschenswert.

Auch in der *Hochschulbildung* sind heute schon Teilzeitstudiengänge üblich, und für ein Hochschulstudium gibt es in der Regel keine Vorgaben zur Dauer, außer es handelt sich um duale Studiengänge. Zudem ermöglichen die seit Bologna modular strukturierten Studiengänge den jungen Leuten Anerkennungsverfahren bei einem Studienwechsel sowie individualisierte Aus- und Wiedereinstiege je nach persönlichen Fähigkeiten und Lebensbedingungen. Analoge Möglichkeiten sollten auch jungen Menschen gewährt werden, die eine Schul- oder duale Berufsausbildung absolvieren. Auch Euler und Severing (2006, auch Euler 2013) schlagen vor, eine der *Modularisierung vergleichbare Zertifizierung* von Teilleistungen, die wie beim Hochschulstudium dem Europäischen (EQR) und Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) entspricht, ebenfalls für die duale und Schulberufsausbildung zu erwägen. Wie in der Hochschulbildung könnte jedes Modul für sich an allen Lernorten anerkannt und gesetzlich verpflichtend auf

eine fachlich entsprechende duale oder Schulberufsausbildung angerechnet werden, so dass die jungen Menschen dem Inklusionsgedanken der UN-BRK folgend ihre Bildungswege ihren persönlichen Fähigkeiten und Bedingungen entsprechend gestalten könnten.

Allerdings sollte die *Zertifizierung von Teilqualifikationen* erst dann erfolgen, wenn die Auszubildenden dies wünschen oder wenn für sie *alle* Förderungsmöglichkeiten ausgeschöpft sind, ihre Schul- oder duale Berufsausbildung mit einem Abschluss zu beenden. Sie könnten sich dann mit den von ihnen erzielten Teilqualifikationen auf dem Arbeitsmarkt bewerben, wobei auch solche Übergangsverläufe individuell durch nötige soziale Dienstleistungen unterstützt werden sollten (siehe 5.8).

5.4 Realisierung eines pluralen Ausbildungsplatzangebots

Ein *inklusives Berufsausbildungssystem* lässt sich nur mit einem pluralen Ausbildungsplatzangebot mit einem Recht auf Ausbildung realisieren. Denn *inklusive Berufsausbildung* im Verständnis der UN-BRK basiert auf einem Recht auf eine Berufsausbildung sowie einem diskriminierungsfreien Zugang zu ihr. Jeder junge Mensch muss die Möglichkeit haben, eine Schul- oder duale Berufsausbildung zu absolvieren, die seinen Fähigkeiten und Interessen entspricht. Die hier im 4. Kapitel aufgezeigten strukturell und konjunkturell bedingten, regionalspezifisch vorhandenen Lücken im weitgehend privatwirtschaftlich gesteuerten Ausbildungsmarkt müssen demnach durch öffentlich geförderte Ausbildungsplätze geschlossen werden, so dass ein breites und für alle Jugendlichen zugängliches Ausbildungsplatzangebot mit Auswahlmöglichkeiten entsteht. Diese Notwendigkeit wurde bereits 1980 im Urteil des Bundesverfassungsgerichts festgehalten und dort auch herausgestellt, dass das Ausbildungsplatzangebot so vielfältig sein sollte, dass junge Menschen zur Realisierung ihrer im Grundgesetz verankerten Berufswahlfreiheit eine Wahlmöglichkeit haben sollen (Kath, 1999, S. 102 f.).

Diese ergänzenden Ausbildungsangebote sind im Rahmen einer regionalen Ausbildungsplanung sowie auch überregional abzustimmen, wobei verschiedene Faktoren zu berücksichtigen wären, insbesondere:

- die quantitative und qualitative Bedarfslage,
- die Zumutbarkeit von Mobilität über kommunale bzw. regionale Grenzen hinweg, sowie die Möglichkeiten zu deren Förderung,
- die Strukturen der (regionalen) Wirtschaft und regionale Bedarfslagen in Hinblick auf Beschäftigung und gezielte Regionalentwicklung, insbesondere mit Blick auf die öffentliche Förderung von Beschäftigung in den Regionen (siehe 5.8),
- die konkreten Möglichkeiten der Trägerschaften solch öffentlich geförderter Ausbildungen.

Auf Basis dieser Faktoren wären zumindest auf Ebene der Bundesländer in Abstimmung mit der kommunalen Ebene Förderpläne zu erstellen, um kurz- und mittelfri-

stig die Strukturen der regionalen Ausbildungsmärkte hin zu einem inklusiven Angebot zu entwickeln.

Ein Recht auf einen diskriminierungsfreien Zugang zu Ausbildung mit entsprechender sozialer Teilhabe ist nur dann realisierbar, wenn es mit der Zeit zu einer „gleichberechtigte[n] Pluralisierung von Lernorten“ (Solga, 2009, S. 35) und damit zur Gleichstellung verschiedener Ausbildungsträgerschaften (Betriebe/Organisationen mit Ausbildungseignung, Berufsbildende Schulen, Bildungsträger, Berufsbildungswerke oder sonstige Berufsbildungseinrichtungen) und zur gleichen Ausstattung der Lernorte kommt. Nur so ist eine Reproduktion von sozialen Ungleichheiten und Benachteiligungen durch das Ausbildungssystem im Übergang in Erwerbsarbeit zu verhindern. Gleichzeitig ergibt sich aus der Vielfalt gleichwertiger Ausbildungsorte eine Ausbildungsstruktur, die der Heterogenität der jungen Menschen gerecht werden kann. Die von ihnen an den einzelnen Lernorten erworbenen Qualifikationen sind wechselseitig anzuerkennen. Dazu sind auch Betriebe gesetzlich zu verpflichten.

Des Weiteren sind alle, vor allem aber betriebliche duale Ausbildungen *inklusiver* zu gestalten, um hier junge Menschen nicht aufgrund von Behinderungen bzw. Beeinträchtigungen oder sozialen Benachteiligungen auszuschließen, obwohl sie für die jeweilige (Schul)Berufsausbildung die formalen Zugangsvoraussetzungen erfüllen. Hierfür wären entsprechende Vorgaben etwa nach dem Muster des Allgemeinen Gleichstellungsgesetzes (AGG) oder anderer betrieblicher Vorschriften (z. B. Brandschutz) zu machen, auf die sich junge Menschen gegebenenfalls berufen können, wenn ihnen berufliche Teilhabe aufgrund von Diskriminierung bzw. Ungleichbehandlung verwehrt wird. Zur konkreten Klärung solcher Fragen könnten die entsprechenden Ombudsstellen dienen (siehe 5.1, 5.2).

5.5 Strukturelle Verankerung von Unterstützungsleistungen im dualen und Schulberufsausbildungssystem

Unterstützungsleistungen sind als struktureller Bestandteil im dualen und Schulberufsausbildungssystem zu verankern und zusätzlich spezifische individuelle Assistenzen an den regulären Lernorten zu leisten. Den Grundgedanken der UN-BRK und dem dort zugrundeliegenden *relationalen* Behinderungsbegriff folgend sind Ursachen von Lernschwierigkeiten von Auszubildenden, Schüler*innen an Berufsbildenden Schulen oder Studierenden in den Strukturen im jeweiligen Bildungssystem verortet. Um diese zu vermeiden bzw. zu bearbeiten, sind an allen jeweils beteiligten Lernorten entsprechende „angemessene Vorkehrungen“ gemäß Artikel 2 und 24 (Abs. 5) der UN-BRK zu treffen. Dies sind in der beruflichen Bildung individuelle Unterstützungsangebote, die bisher aus sozialrechtlich versäulten Hilfemaßnahmen bestehen und nur für die duale Ausbildung gelten; nur einige von ihnen sind heute Teil des *regulären* Ausbildungssystems. Sie sollen in das Berufsbildungssystem fest als Hilfestruktur integriert werden, die prinzipiell jedem jungen Menschen offensteht. (Peer)Beratung, sozial- und/oder sonderpädagogische Begleitung zur Ermöglichung individuellen Lernens, niedrigschwellige Unterstützungsangebote etc. sind hier an allen Lernorten möglichst strukturell vorzuhalten, um stigmatisierende und exkludierende Unterstützungsformen zu vermeiden und stattdessen auf die wechselnden situativen Bedarfe im Rahmen einer Ausbildung in einem Betrieb, einer berufsbildenden Schule oder außerbetrieblichen Einrichtung eingehen zu können. Die konkrete Hilfe wird mit einer solchen Förderung systemisch integrierter Unterstützungsstrukturen (statt jener einzelner Maßnahmen) von der individuellen Situation der Jugendlichen am jeweiligen Lernort des Berufsbildungssystems her gestaltbar.

In Anlehnung an das Konzept der „integrierten Hilfen“ (Klatetzki, 1995; Peters, Trede & Winkler, 1998; Peters & Koch, 2004) wäre Hilfe und Unterstützung im Rahmen der jeweiligen dualen oder Schulberufsausbildung und von der betreffenden Organisation wie ‚aus einer Hand‘ zu gewährleisten. An allen beteiligten Lernorten ist demnach eine organisatorische, personale, räumliche und materielle Grundausstattung zu gewährleisten (siehe 5.7), um im Prinzip allen jungen Menschen bei situativem Bedarf individuelle und bedarfsgerechte

Unterstützung anbieten zu können. Insbesondere Berufsbildende Schulen müssen mit entsprechendem Fachpersonal ausgestattet sein bzw. mit den entsprechenden Trägern sozialer Dienstleistungen eng kooperieren. Zudem ist Hilfe und Unterstützung für Betriebe selbst sowie für Themen rund um Übergänge in eine (andere) Berufsausbildung, zu einem anderen Betrieb oder sonstigen Lernort und in Erwerbsarbeit zu etablieren. Diese Integration von Hilfe und Unterstützung in das *reguläre* Ausbildungssystem ermöglicht und erfordert eine engere Zusammenarbeit der beteiligten Professionellen (Ausbilder*innen, Lehrer*innen sowie sozial- und sonderpädagogischen und ggf. therapeutischen Fachkräften), die auch im pädagogischen Alltag zu organisieren ist (siehe 5.7).

Die Rechtsgrundlagen für diese im Regelsystem *integrierten Hilfen* würden möglichst ‚hinter‘ dieser Hilfestruktur liegen und diese finanzieren, aber sie nicht als einzelne oder gruppenbezogene Maßnahme strukturieren (korrespondierend mit 5.2). Ein wichtiges Element ist dabei die verwaltungsmäßige Handhabung der Prüfung des Unterstützungsbedarfs. Neben pauschalen, also strukturell vorzuhaltenden Grundaussstattungen (etwa von Berufsbildenden Schulen oder außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen) wären großzügige Vermutungsregelungen zu treffen, bspw. so, dass eine Unterstützungsleistung als „erforderlich und angemessen“ gilt, wenn sie die Ausbildungsstelle beantragt. Damit verbunden wären nachgelagerte Prüfungen möglich, ebenso wie Widerrufs- statt Bewilligungslösungen (Leistung wird sofort nach Antragstellung unter Vorbehalt gewährt, der Nachweis nachträglich erbracht).

Die in duale oder Schulberufsausbildung *integrierten, strukturell verankerten Hilfen* decken einen Großteil des situativen Unterstützungsbedarfs ab, sind aber durch darüberhinausgehende, spezifische individuelle Hilfen (etwa Assistenzen bei komplexeren Beeinträchtigungen, Gebärdendolmetscher*innen etc.) zu ergänzen. Diese Hilfen müssen zusätzlich individuell zugesprochen und möglichst ebenfalls im Rahmen der Ausbildung und an den jeweiligen Lernorten geleistet werden.

5.6 Institutionelle Verankerung von Partizipations- bzw. Mitbestimmungsmöglichkeiten der jungen Menschen

Da Berufsausbildung nicht nur zukünftiger beruflicher Teilhabe dient, sondern selbst eine Form gesellschaftlicher Teilhabe darstellt, sind hier entsprechende Partizipationsmöglichkeiten im Sinne von *Mitbestimmung* herzustellen. Dabei schließt *Teilhabe* bzw. *Partizipation* – als erklärtes Ziel von Inklusion – den Zugang zu formalen Teilhabemöglichkeiten ebenso ein wie die aktive Beteiligung im Sinne von Mitwirkung und Mitbestimmung in Belangen, die die Auszubildenden selbst betreffen (Young, zit. nach Nullmeier, 2015, S. 102 f.). Auch für Studierende bestehen in den Hochschulgesetzen der Bundesländer weitreichende Mitwirkungsmöglichkeiten in der Selbstverwaltung der Hochschulen bzw. Universitäten. Grundlegend bestimmen nicht nur die Zugänge zu beruflicher Bildung, sondern auch die Möglichkeiten der *Partizipation* während der Bildungsphasen über gesellschaftliche Teilhabe. Entsprechend müssen Beteiligungs- und Mitbestimmungsrechte für die jungen Menschen stärker auch in Schul- und dualer Berufsausbildung eingeräumt und die formellen Beteiligungsinstrumente wie im Hochschulsystem geschaffen bzw. weiterentwickelt werden. Die bislang bestehenden formalen Instrumente (z. B. die Jugend- und Auszubildendenvertretung (JAV), Werkstatträte etc.) sind daraufhin zu überprüfen, inwieweit sie dem Partizipationsgedanken der UN-BRK und den daran anschließenden Diskussionen um Mit- und Selbstbestimmungsrechte gerade von Menschen mit Behinderungen, die jedoch eine allgemeine Gültigkeit beanspruchen, gerecht werden. Eine erste Orientierung könnte dabei bspw. die Werkstätten-Mitwirkungsverordnung (WMVO) sein, die Mitbestimmung und Mitwirkung in WfbM, insbesondere über Werkstatträte, näher regelt.

Gleichzeitig gilt es, eine lebendige Beteiligungskultur auch im Alltag der Ausbildungsorte zu etablieren. So kann in verschiedenen Bildungssettings eine Offenheit zur Mitgestaltung hergestellt, oder in der Alltagskommunikation können Formen der Mitsprache eröffnet werden, indem ‚auf Augenhöhe‘ kommuniziert wird. Auch im Sinne *demokratischer Bildung* ist es als Bildungsauftrag von Ausbildungseinrichtungen zu verstehen, jungen Menschen Erfahrungen mit der Wahrnehmung von Partizipationsgelegenheiten zu ermöglichen und sie darüber in der Aneignung entsprechender Kompetenzen zu unterstützen. Instrumente der Beteiligung sind für alle zugänglich und insofern barrierefrei zu gestalten; individuelle Unterstützung, wie in Abschnitt 5.5 beschrieben, dient demnach nicht nur der fachlichen Ausbildung, sondern auch der Förderung von Mitwirkung und Mitbestimmung in der Ausbildung.

Zugleich muss über eine generelle *Ausbildungsvergütung* über die dualen Ausbildungen hinaus – also zumindest auch für schulische Berufsausbildungen – diskutiert werden, da das Entgelt einen wesentlichen Faktor sozialer Teilhabe darstellt und die derzeit bestehenden Ungleichheiten zwischen verschiedenen Ausbildungsorten schwer zu rechtfertigen und mit deren Gleichstellung in einem pluralen Ausbildungssystem nicht zu vereinbaren sind (siehe 5.4).

5.7 Konsequente Qualitätssicherung zur inklusiven Gestaltung der (Aus)Bildungsprozesse an allen Lernorten

Zur Gewährleistung *inklusiv* gestalteter Ausbildungsprozesse sind an allen in der Berufsausbildung beteiligten Lernorten, also in den Ausbildungsbetrieben, berufsbildenden Schulen sowie außerbetrieblichen Bildungseinrichtungen, strukturelle, kulturelle und personelle Qualitätsstandards einzuführen und zu sichern (Enggruber, 2018, S. 32 ff.). Um auf die Vielzahl unterschiedlicher individueller Lernvoraussetzungen der Auszubildenden eingehen zu können, benötigen alle Lernorte Zugang zu einer vielseitigen Ausstattung an Lernmaterialien und –medien sowie zu entsprechenden Räumlichkeiten. Weitere entscheidende *strukturelle* Qualitätsfaktoren sind multiprofessionelle Teams, in denen neben Ausbilder*innen und Lehrer*innen auch Sozial-, Sonder- und Rehabilitationspädagog*innen vor Ort tätig sind und gemeinsam mit den jungen Menschen zusammenarbeiten. Die pädagogischen Fachkräfte sollten zudem mit sozialen Diensten in der Region gut vernetzt sein, um bei Bedarf den Auszubildenden weitergehende Hilfen anbieten zu können. Dies gilt gleichermaßen für Beratungsangebote in Hochschulen, um bei Bedarf Studierende an andere soziale Unterstützungsangebote in der Region weitervermitteln zu können.

In *kultureller* Hinsicht ist an allen Lernorten eine inklusive Ausbildungs-, Schul- bzw. Hochschulkultur zu entwickeln, die davon geprägt ist, dass alle dort tätigen sowie lernenden Menschen in ihrer Individualität mit ihren individuellen Stärken und Schwächen wertgeschätzt werden und diese Vielfalt als Ressource des Betriebes, der Schule bzw. Hochschule oder Bildungseinrichtung anerkannt ist. Ferner wäre ein Selbstverständnis zu entwickeln, nach dem nur in gemeinsamer Anstrengung aller Beteiligten die Leistungen wie auch die Lebenssituationen der Auszubildenden bzw. Studierenden verbessert werden können (Werning & Baumert, 2013).

Personelle Qualitätsstandards betreffen vor allem die Qualifikationsprofile des pädagogischen Personals, in dem zumindest einzelne Mitglieder über inklusionspädagogische Aus- oder Fortbildungen bzw. entsprechende Studienabschlüsse verfügen sollten.

5.8 Gezielte Entwicklung Inklusiver Arbeitsmärkte

Um gleichberechtigte soziale Teilhabe durch berufliche Tätigkeit zu verwirklichen, bedarf es über ein inklusives Bildungssystem hinaus auch *inklusive Arbeitsmärkte*, die parallel sozialpolitisch zu entwickeln sind. Ein inklusives Ausbildungssystem kann für *alle* interessierten Menschen eine berufliche (Aus)Bildungsphase ermöglichen (siehe 5.1), aber nicht den Zugang zu Arbeitsmärkten garantieren. Die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit zur ‚Erarbeitung‘ sozialer Teilhabe ist jedoch ein wesentliches Ziel von Berufsausbildungen sowie Studiengängen und verleiht einer Bildungsphase auch individuell erheblich ihren Sinn. Die Kopplung zwischen beruflicher Bildung und Erwerbsarbeit ist jedoch mehr oder weniger lose und über verschiedene berufliche Sektoren ebenso wie über Ausbildungsorte sehr ungleich verteilt. Ein inklusives Bildungssystem mit langfristig gleichgestellten pluralen Ausbildungsorten stellt demnach die Frage nach inklusiven Arbeitsmärkten, wie sie in Art. 27 der UN-BRK gefordert sind.

Inklusive Arbeitsmärkte werden sich jedoch nicht ‚automatisch‘ nach einer inklusiven Ausbildung entwickeln, sondern sind flankierend durch sozialpolitische Strategien zu gestalten. Einerseits werden weiterhin junge Menschen ohne oder nur mit abgestuftem Berufsabschluss bzw. nur mit einigen abgeschlossenen Teilmodulen das Bildungssystem verlassen; andererseits wird sich berufliche Bildung nie nur auf das Jugendalter beschränken lassen, sondern weiterhin über die Lebensalter ausweiten. Zudem hat der Arbeitsmarkt auch jenseits der Ausbildungsfrage eigene (z. B. konjunkturelle, regionale, aber zuweilen auch rassistische oder sexistische) Exklusionsmechanismen. Insofern sind hier weitere Unterstützungsangebote (Beratung, Orientierung, Begleitung, Qualifikation etc.) zu schaffen, die Menschen bei Bedarf eine Teilhabe am Arbeitsleben ermöglichen sowie Übergänge in Erwerbsarbeit unterstützen. Um diese Angebote *inklusiv* zu gestalten, müssen sie – z. B. über Anlaufstellen – offen zugänglich sein und können nicht (nur) direkt an berufliche Ausbildung (z. B. als Übergangsbegleitung) gebunden werden.

Darüber hinaus gilt es jedoch, insbesondere regionale Arbeitsmärkte durch ergänzende teilhabeorientierte Beschäftigungen inklusiv weiterzuentwickeln, ohne damit neue Sonderarbeitsmärkte für benachteiligte

Gruppen zu etablieren (Oehme, 2016). Mit Hilfe staatlicher Förderungen müssten am Gemeinwohl orientiert Beschäftigungsmöglichkeiten aufgegriffen und gezielt so entwickelt werden, dass sie den Bedürfnissen von Menschen entsprechen, die ohne solche Angebote am Arbeitsmarkt benachteiligt werden. Parallel zur gleichberechtigten Pluralisierung von Lernorten im Ausbildungssystem sollten auch diese staatlich geförderten Beschäftigungsverhältnisse prinzipiell *allen* Menschen offenstehen. Um negative Stigmatisierungseffekte zu vermeiden, kann der Zugang nicht über negative Zugangsbeschränkungen, sondern über die gezielte Gestaltung der Erwerbsarbeit sowie der Übergänge zu ihr auf regionaler Ebene gesteuert werden.

Literaturverzeichnis

- AGJ (Hrsg.) (2020).** *Jugendsozialarbeit in Verantwortung der Kinder- und Jugendhilfe. Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe.* Berlin.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018).** *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung.* Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020).** *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt.* Bielefeld: wbv.
- BA/BIBB-Bewerberbefragung (2018).** URL: <https://www.bibb.de/de/85311.php>
- Beicht, U. & Walden, G. (2014).** *Einmündungschancen in die duale Berufsausbildung und Ausbildungserfolg junger Migranten und Migrantinnen.* BIBB-Report 05/2014. Bonn.
- Beicht, U. & Walden, G. (2018).** *Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen mit Migrationshintergrund in vollqualifizierende Ausbildung.* BIBB-Report 6/2018. Bonn.
- Berger, F. (2009).** Auszug aus dem Elternhaus – Strukturelle, familiäre und persönlichkeitsbezogene Bedingungsfaktoren. In H. Fend, F. Berger, & U. Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie* (S. 195-243). Wiesbaden: Springer VS.
- Berngruber, A. (2018).** Der Auszug aus dem Elternhaus als ein Statusübergang im jungen Erwachsenenalter. In A. Lange, H. Reiter, S. Schutter & C. Steiner (Hrsg.), *Handbuch Kindheits- und Jugendsoziologie* (S. 519-529). Wiesbaden: Springer VS.
- Bielefeldt, H. (2017).** Inklusion als Menschenrechtsprinzip. Grundsätzliche Überlegungen aus gebotenem Anlass. Zeitschrift für Menschenrechte, zfmr 1/2017, S. 60-73.
- Bojanowski, A. & Eckert, M. (Hrsg.) (2012).** *Black-Box Übergangssystem.* Münster: Waxmann.
- Böhnisch, L. (1982).** *Der Sozialstaat und seine Pädagogik.* Neuwied und Darmstadt: Luchterhand.
- Böhnisch, L. & Schröer, W. (2002).** Soziale Benachteiligung und Kompetenzentwicklung. In ABWF (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung* (S. 199-223). Münster, New York, München u. a.
- Bund der deutschen Arbeitgeber (BDA) (2017).** *BILDUNG 2030 IM BLICK. Die bildungspolitische Position der Arbeitgeber.* URL: [https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Bildung_2030.pdf/\\$file/Bildung_2030.pdf](https://www.arbeitgeber.de/www/arbeitgeber.nsf/res/Bildung_2030.pdf/$file/Bildung_2030.pdf)
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.) (2020).** *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung.* Bonn.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (o. J.).** *Integrierte Ausbildungsberichterstattung – iABE.* URL: <https://www.bibb.de/iabe>
- Bundesjugendkuratorium (Hrsg.) (2020).** *Junge Erwachsene – Soziale Teilhabe ermöglichen! Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums.* Berlin. URL: https://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/BJK_Stellungnahme_Junge%20Erwachsene_2020.pdf
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2016).** *Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen.* Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (Hrsg.) (1992).** *Sozialpädagogische Berufsausbildung. Empfehlungen und Informationen für die Praxis in der Benachteiligtenförderung.* Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2017).** *15. Kinder- und Jugendbericht, Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland.* Berlin, Bonn.
- Bundesverfassungsgericht, Beschluss der 2. Kammer des Zweiten Senats vom 30. Januar 2020 - 2 BvR 1005/18 -. URL:** http://www.bverfg.de/urk20200130_2bvr100518.html

- Clark, Z. (2015).** *Jugend als Capability? Der Capabilities Approach als Basis für eine gerechtigkeits- und ungleichheitstheoretische Jugendforschung.* Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Dahme, H.-J. & Wohlfahrt, N. (2002).** Aktivierender Staat. Ein neues sozialpolitisches Leitbild und seine Konsequenzen für die Soziale Arbeit. *neue praxis*, 32 (2002), S. 10-32.
- Degener, T. & Mogge-Grotjahn, H. (2012).** „All inclusive“? Annäherungen an ein interdisziplinäres Verständnis von Inklusion. In H.-J. Balz, B. Benz & C. Kuhlmann (Hrsg.), *Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit* (S. 59-77). Wiesbaden: Springer VS.
- Deutsche Shell Holding (Hrsg.) (2019).** *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort.* Bonn: BIBB.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.) (2018).** *Das Recht auf Arbeit für Menschen mit Behinderungen verwirklichen. Position Nr. 15.* Berlin.
- Dionisius, R., Matthes, S. & Neises, F. (2018).** *Weniger Geflüchtete im Übergangsbereich, mehr in Berufsausbildung? Welche Hinweise liefern amtliche Statistiken?* Bonn: BIBB.
- DIVSI (Hrsg.) (2018).** *Euphorie war gestern. Die „Generation Internet“ zwischen Glück und Abhängigkeit. DIVSI U25-Studie.* Hamburg.
- Eberhard, V. (2012).** *Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung – ein ressourcentheoretisches Modell zur Erklärung der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern.* Bielefeld: BIBB.
- Eberhard, V. (2016).** Der Übergang im Überblick. Von den Herausforderungen eines marktgesteuerten Ausbildungszugangs. *Sozialer Fortschritt*, Bd. 65, H. 9-10, S. 211-217.
- Eberhard, V. et al. (2013).** *Perspektiven beim Übergang Schule – Berufsausbildung. Methodik und erste Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie 2011.* Bonn: BIBB.
- Enggruber, R. (2018).** Reformvorschläge zu einer inklusiven Gestaltung der Berufsausbildung. In I. Arndt, F. Neises & K. Weber (Hrsg.), *Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele für die Praxis.* Bonn: BIBB.
- Enggruber, R. & Palleit, L. (2019).** Inklusion und Berufsbildung – menschenrechtlich begründete Reformvorschläge. In C. Lindmeier, H. Fasching, B. Lindmeier & D. Sponholz (Hrsg.), *Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. 2. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute* (S. 102-115). Weinheim: Beltz Juventa (Beiheft zur Zeitschrift „Sonderpädagogische Förderung heute“, 2).
- Enggruber, R. & Ulrich, J.-G. (2014).** *Schwacher Schulabschluss – und dennoch rascher Übergang in Berufsausbildung? Einflussfaktoren auf die Übergangsprozesse von Hauptschulabsolventen/-absolventinnen mit Konsequenzen für deren weitere Bildungswege. Wissenschaftliches Diskussionspapier* (S. 27-37). Bonn: BIBB.
- Euler, D. (2013).** Die Modularisierung der Berufsausbildung verbessert die Chancen von Jugendlichen auf dem Ausbildungsmarkt. *WSI Mitteilungen*, 1, S. 61-63.
- Euler, D. & Severing, E. (2006).** *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung.* Typoskript: Nürnberg/Sankt Gallen. URL: https://www.f-bb.de/fileadmin/user_upload/Studie_Flexible_Ausbildungswege_in_der_Berufsbildung.pdf.
- Euler, D. & Severing, E. (2014).** *Inklusion in der beruflichen Bildung – Hintergründe kennen. Daten, Fakten, offene Fragen.* Gütersloh: Bertelsmann.
- Galuske, M. (1993).** *Das Orientierungsdilemma.* Bielefeld: Luchterland.
- Gerhards, J., Hans, S. & Carlson, S. (2016).** *Klassenlage und transnationales Humankapital. Wie Eltern der mittleren und oberen Klassen ihre Kinder auf die Globalisierung vorbereiten.* Wiesbaden: Springer VS.
- Granato, M. (2013).** Jugendliche mit Migrationshintergrund auf dem Ausbildungsmarkt. Die (Re-) Produktion ethnischer Ungleichheit in der beruflichen Ausbildung. *Sozialer Fortschritt*, Bd. 62, H. 1, S. 14-23.

- Hargittai, E. (2002).** Second-level digital divide: Differences in people's online skills. *first monday*, 7. Jg., H. 4. URL: <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/942/864>
- Hausner, K. H., Söhnlein, D., Weber, B. & Weber, E. (2015).** *Qualifikation und Arbeitsmarkt. Bessere Chancen mit mehr Bildung. IAB-Kurzbericht 11/2015.* Nürnberg: IAB.
- Hemming, K., Tillmann, F. & Fehser, S. (2018).** „What's up?“ Die Kinder- und Jugendstudie im Landkreis Saalekreis. Halle (Saale): Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Hemming, K., Tillmann, F. & Reißig, B. (2018).** „Was geht?“ Was geht? Hallesche Kinder- und Jugendstudie 2018. Halle (Saale): Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Holtmann, A. C., Menze, L. & Solga, H. (2018).** *Unentdeckte Kompetenzen. Jugendliche ohne Mittleren Schulabschluss finden schwer einen Ausbildungsplatz. WZBrief Bildung.* Bottrop: G.I.B. NRW.
- Huinink, J. & Konietzka, D. (2004).** Der Weg in die soziale Unabhängigkeit. Sozialstruktureller Wandel des Auszugs aus dem Elternhaus im Kohortenvergleich. In M. Szydlik (Hrsg.), *Generation und Ungleichheit. Reihe: Sozialstrukturanalyse. Band 19* (S. 144-167). Wiesbaden: Springer VS.
- Kath, F. (1999).** Finanzierung der Berufsausbildung im dualen System. Probleme und Lösungsvorschläge. In Vorstand der Arbeitsgemeinschaft Hochschultage Berufliche Bildung (Hrsg.), *Hochschultage Berufliche Bildung 1998. Workshop Kosten, Finanzierung und Nutzen beruflicher Bildung* (S. 99-110). Neusäß: Kieser.
- Klatetzki, T. (Hrsg.) (1994).** *Flexible Erziehungshilfen: Ein Organisationskonzept in der Diskussion.* Münster: Votum.
- Klemm, K. (2015).** *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten.* Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, U. (2008).** Demokratie-Lernen - Grenzen und Hindernisse. Oder: „In allen Schulen gibt es immer mehr Undemokratie, als es Demokratie gibt“. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, Nr. 31, H. 3., S. 16-20.
- Kreckel, R. (2001).** Soziale Ungleichheit. In H.-U. Otto & H. Thiersch (Hrsg.), *Handbuch Sozialpädagogik/Sozialarbeit* (S. 1729-1735). München: Ernst Reinhardt.
- Kremer, M. (2011).** Anerkennung von Vielfalt, ein Gewinn für alle! *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, BWP 40*, S. 2.
- Lazarsfeld, P. F., Bühler, C., Biegeleisen, B., Hetzer, H. & Reininger, K. (1931).** *Jugend und Beruf: Kritik und Material.* Jena: Verlag Gustav Fischer.
- Lex, T. (1997).** *Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung.* Weinheim und München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Lex, T. (2001).** Individuelle Beeinträchtigung und soziale Benachteiligung – eine empirisch fundierte Begriffsbestimmung. In P. Fülbier & R. Münchmeier (Hrsg.), *Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Band 2.* (S. 469-485). Münster: Votum.
- Lüders, C. (2007).** Entgrenzt, individualisiert, verdichtet. Überlegungen zum Strukturwandel des Aufwachsens. In Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf e.V. (Hrsg.), *SOS-Dialog 2007. Jugendliche zwischen Aufbruch und Anpassung* (S. 4-10). München.
- Maier, M. S. & Vogel, T. (2013).** Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. In M. S. Maier & T. Vogel (Hrsg.), *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf* (S. 9-23). Wiesbaden: Springer VS.
- Menze, L. & Holtmann, A. C. (2019).** Was können Schulabgängerinnen und Schulabgänger ohne Mittleren Schulabschluss aus Übergangsmaßnahmen mitnehmen? Entwicklungen und Übergangschancen in Ausbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 22, H. 3, S. 509-533.
- Meysen, T., Schönecker, L. & Wrede, N. (2020).** *Gesetzliche Altersgrenzen im jungen Erwachsenenalter. Expertise.* München: Deutsches Jugendinstitut e.V. URL: https://www.bundesjugendkuratorium.de/assets/pdf/press/SOCLES_Rechtsexpertise_Altersgrenzen_2020.pdf

- Milde, B. & Ulrich, J.-G. (2020).** *Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2019*. Bonn: BIBB.
- Mögling, T., Tillmann, F. & Reißig, B. (2015).** *Entkoppelt vom System. Jugendliche am Übergang ins junge Erwachsenenalter und Herausforderungen für Jugendhilfestrukturen*. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Münk, D., Rützel, J. & Schmidt, C. (Hrsg.) (2010).** *Labyrinth Übergangssystem*. Bonn: Pahl-Rugenstein.
- Navarrete Moreno et al. (2017).** *Mapping mobility. Pathways, institutions and structural effects of youth mobility*. Deliverable D.4.7, Public Workpackage 4 Report. Brussels: European Commission.
- Neises, F. (2016).** Passungsprobleme - Ausbildungsförderung und flexible Unterstützung im Regelsystem. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 4/2016, S. 36-39.
- Neises, F. (2018).** Exklusion überwinden – Zugänge zu und Teilhabe an regulärer Ausbildung und Beschäftigung. In I. Arndt, F. Neises & K. Weber (Hrsg.), *Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele für die Praxis*. Bonn: BIBB.
- Neu, A. (2020).** Strukturwandel zwischen dualer Berufsausbildung und dualem Studium durch Digitalisierung? Die Perspektive betrieblicher Akteure. In B. Ziegler, & R. Tenberg (Hrsg.), *Berufsbildung 4.0. Steht die berufliche Bildung vor einem Umbruch?* (S. 91-109). Bonn: BIBB.
- Niehaus, M., Kaul, T., Friedrich-Gärtner, L., Klinkhammer, D. & Menzel, F. (2012).** *Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Arbeit und Beruf. Reihe: Berufsbildungsforschung Bd. 14*. Bonn, Berlin: BMBF.
- Nullmeier, F. (2015).** Inklusive Sozialpolitik und die Entwicklung des Teilhabegedankens, In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Inklusion: Wege in die Teilhabegesellschaft* (S. 92-105). Frankfurt/Main: Campus.
- Oehme, A. (2007).** Übergänge in Arbeit. Kompetenzentwicklung, Aneignung und Bewältigung in der *entgrenzten Arbeitsgesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Oehme, A. (2016).** Inklusive Arbeitsmärkte: eine soziale Ökonomie mit regionalen Zugängen. In D. Kratz, T. Lempp, C. Muche & A. Oehme (Hrsg.), *Region und Inklusion. Theoretische und praktische Perspektiven* (S. 106-125). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Oeynhaus, S., Milde, B., Ulrich, J.-G., Flemming, S., Granath, R.-O. (2020).** Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2020. Bonn: BIBB.
- Olk, T. (1985).** Zur Entstrukturierung der Jugendphase. In H. Heid & W. Klafki (Hrsg.), *Arbeit - Bildung - Arbeitslosigkeit. Beiträge zum 9. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, 19. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 290-307). Weinheim: Beltz Juventa.
- Peters, F. & Koch, J. (Hrsg.) (2004).** *Integrierte erzieherische Hilfen. Flexibilität, Integration und Sozialraumbezug in der Jugendhilfe*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Peters, F., Trede, W. & Winkler, M. (Hrsg.) (1998).** *Integrierte Erziehungshilfen. Qualifizierung der Jugendhilfe durch Flexibilisierung und Integration?* Frankfurt/Main: Internationale Gesellschaft für erzieherische Hilfen.
- Pietzonka, M. (2014).** *Gestaltung von Studiengängen im Zeichen von Bologna: Die Umsetzung der Studienreform und die Wirksamkeit der Akkreditierung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Protsch, P. (2014).** *Segmentierte Ausbildungsmärkte. Berufliche Chancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Wandel*. Opladen: Barbara Budrich.
- Reißig, B., Tillmann, F., Steiner, C. & Recksiedler, C. (2018).** *Was kommt nach der Schule? Wie sich Jugendliche mit Hauptschulbildung auf den Übergang in die Ausbildung vorbereiten*. München/Halle (Saale): Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Rohrmann, A. & Weinbach, H. (2017).** Unterstützungsleistungen für Jugendliche mit Behinderungen und ihre Familien. Auswirkungen von Verfahren und Leistungen auf Teilhabechancen. In Sachverständigenkommission 15. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.), *Materialien zum 15. Kinder- und Jugendbericht. Zwischen Freiräumen, Familie, Ganztagschule*

und virtuellen Welten – Persönlichkeitsentwicklung und Bildungsanspruch im Jugendalter (S. 425-492). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (Hrsg.) (2014). *Diskriminierung am Ausbildungsmarkt. Ausmaß, Ursachen und Handlungsperspektiven.* Berlin.

Scherr, A. (Hrsg.) (2015). *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung.* Weinheim, Basel: Springer VS.

Schröer, W. (2004). Befreiung aus dem Moratorium. Zur Entgrenzung von Jugend. In: K. Lenz, W. Schröer & W. Schefold (Hrsg.), *Entgrenzte Lebensbewältigung* (S. 13-17). Weinheim, München: Beltz Juventa.

Schruth, P. (2014). Zur sozialrechtlichen Umklammerung der Jugendsozialarbeit. In B. Marx & H. Funk (Hrsg.), *Inklusion und Jugendsozialarbeit. Aufforderung zur Reflexion von Ausgrenzungsprozessen und zur Neubestimmung des sozialpolitischen Auftrags* (S. 189-199). Paderborn: IN VIA Verlag.

Sievers, B. (2019). *Care Leaver in der Jugend- und Wohnungslosenhilfe in Karlsruhe. Expertise im Projekt „Gut begleitet ins Erwachsenenleben“.* Frankfurt: IGFH-Broschüre.

Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive.* Opladen: Barbara Budrich.

Solga, H. (2009). Wissensgesellschaft: Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung. In W. Heidemann & M. Kuhnhenne (Hrsg.), *Zukunft der Berufsausbildung. edition der Hans Böckler Stiftung 235* (S. 21-37). Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2020). *Allgemeinbildende Schulen – Fachserie 11 Reihe 1 – Schuljahr 2019/2020.* Wiesbaden.

Stauber, B. & Walther, A. (2016). Junge Erwachsene. In W. Schröer, N. Struck, & M. Wolff (Hrsg.), *Handbuch der Kinder- und Jugendhilfe* (2. Aufl., S. 135-163). Weinheim: Beltz Juventa.

Thimmel, A. (2018). *Zusammenfassung der Ergebnisse der Zugangsstudie und Schlussfolgerungen, Forschung und Praxis im Dialog.* Köln: transfer e.V. URL: https://zugangsstudie.de/wp-content/uploads/2018/07/180702-Zusammenfassung-der-Ergebnisse-der-Zugangsstudie_final2.pdf

Tillmann, F. & Reißig, B. (2016). *Jugend im Blick – Regionale Bewältigung demografischer Entwicklungen, Projektergebnisse und Handlungsempfehlungen.* Halle (Saale), München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Tillmann, F., Schaub, G., Lex, T., Kuhnke, R. & Gaupp, N. (2014). *Attraktivität des dualen Ausbildungssystems aus Sicht von Jugendlichen. Band 17 der Reihe Berufsbildungsforschung.* Bonn: BMBF.

Ulrich, J.-G. (2013). Regionale Unterschiede in der Integrationsfähigkeit des dualen Berufsausbildungssystems. *WSI-Mitteilungen* 66 (1/2013), S. 23-32.

UN, Committee on Economic, Social and Cultural Rights (1990). *General Comment No. 3. The nature of States parties' obligations* (Art. 2, par. 1) (UN Doc. E/1991/23 (SUPP)), 14.12.1990. URL: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=INT%2fCESCR%2fGEC%2f4758&Lang=en

UN, Committee on Economic, Social and Cultural Rights (1999). *General Comment No. 13. The right to education* (article 13 of the Covenant) (UN Doc. E/C.12/1999/10), 08.12.1999. URL: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=E%2fC.12%2f1999%2f10&Lang=en

UN, Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016). *General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education* (UN Doc. CRPD/C/GC/4), 25.11.2016. URL: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en

UN, Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2018). *General comment No. 6 (2018) on equality and non-discrimination* (UN Doc. CRPD/C/GC/6), 26.04.2018. URL: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/6&Lang=en

- UN, Committee on the Rights of the Child (2007).** *General Comment No. 9. The rights of children with disabilities* (UN Doc. CRC/C/GC/9), 27.02.2007. URL: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G07/407/02/pdf/G0740702.pdf?OpenElement>
- UN, General Assembly (2012).** *Report of the Special Rapporteur on the right to education* (UN Doc. A/67/310), 15.08.2012. URL: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N12/464/86/PDF/N1246486.pdf?OpenElement>
- Ventegodt Liisberg, M. (2017). Article 27 [Work and Employment].** In V. Della Fina, R. Cera & G. Palmisano (Hrsg.), *The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. A Commentary* (S. 497-508). Cham: Springer International Publishing.
- von Bernstorff, J. (2007).** Menschenrechte und Betroffenenrepräsentation: Entstehung und Inhalt eines UN-Antidiskriminierungsübereinkommens über die Rechte von behinderten Menschen. *Zeitschrift für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht, ZaöRV* 67 (2007), S. 1041-1063.
- Walther, A. (2000).** *Spielräume im Übergang in die Arbeit. Junge Erwachsene im Wandel der Arbeitsgesellschaft in Deutschland, Italien und Großbritannien*. Weinheim, München: Beltz Juventa.
- Wansing, G. (2015).** Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention* (S. 43-54). Bonn: BIBB.
- Weinhardt, M. (2020).** Beratung im Übergang in den Systemen von Bildung und Erziehung. In S. Thiersch, M. Silkenbeumer & J. Labede (Hrsg.), *Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem* (S. 297-313). Wiesbaden: Springer VS.
- Werning, R. & Baumert, J. (2013).** Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In J. Baumert et al. (Hrsg.), *Inklusion, Forschungsergebnisse und Perspektiven. Schulmanagement-Handbuch* 146 (S. 38-55). München: Oldenbourg Verlag.
- Winker, G. & Degele, N. (2009).** *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transkript.
- Zinke, G. (2019).** Berufsbildung 4.0 - Fachkräftequalifikationen und Kompetenzen für die digitalisierte Arbeit von morgen. *Branchen- und Berufescreening, Vergleichende Gesamtstudie*; H.-Nr.: 213, Bonn: BIBB.

Verzeichnis der Autor*innen

Ruth Enggruber ist Erziehungswissenschaftlerin und Professorin für Sozialpädagogik. Sie lehrt und forscht aus professionstheoretischer Perspektive in berufspädagogisch relevanten Feldern der Sozialpädagogik wie der Jugendberufshilfe und sonstigen sozialen Dienstleistungen für den Arbeitsmarkt.

Frank Neises ist Diplom Pädagoge mit einem Zusatzdiplom in Medienkommunikation. Er arbeitet als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bundesinstitut für Berufsbildung und seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Handlungsfeldern am Übergang von der Schule in den Beruf. Im BIBB koordiniert er die *Fachstelle überaus* und die *Servicestelle Jugendberufsagenturen*.

Andreas Oehme ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Uni Hildesheim. Er lehrt und forscht zu Übergängen in Arbeit und Übergangsstrukturen, Jugendsozialarbeit sowie Inklusion in verschiedenen Feldern der Sozialen Arbeit.

Leander Palleit ist Jurist und Leiter der Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention beim Deutschen Institut für Menschenrechte. Sein Tätigkeits- und Forschungsgebiet sind die Rechte von Menschen mit Behinderungen, mit Schwerpunkten unter anderem in den Bereichen Zugänglichkeit und angemessene Vorkehrungen, Zugang zum Recht, Arbeit sowie politische Partizipation.

Wolfgang Schröer ist Diplom Pädagoge – Fachrichtung Sozialpädagogik und Professor für Sozialpädagogik an der Universität Hildesheim. Er lehrt und forscht zur Kinder- und Jugendhilfe, zu Übergängen junger Menschen in Arbeit sowie zu transnationalen Prozessen sozialer Unterstützung.

Frank Tillmann ist Diplom-Soziologe und promovierter Philosoph. Er arbeitet als wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut e.V. im Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“. Seine Arbeitsgebiete umfassen u. a. soziale Exklusionsprozesse im Jugendalter und Übergänge in Ausbildung und Beruf.



Oranienburger Str. 13-14
10178 Berlin
Tel. 030 24636-0
Fax 030 24636-110

www.paritaet.org
info@paritaet.org