



## ► Berufliche Bildung für Menschen mit Beeinträchtigungen im Spannungsfeld von Ausgrenzung und Teilhabe

Berufliche Rehabilitation und Benachteiligtenförderung haben sich in den letzten Jahrzehnten zu zwei Subsystemen der beruflichen Bildung entwickelt, die junge Menschen mit Beeinträchtigungen auf ihrem Weg in den Beruf unterstützen. Dabei ist kein einheitliches Handlungsfeld entstanden und eine Zersplitterung der Forschungslandschaft festzustellen. (Begleit-)Forschung hat sich vielfach am aktuellen, bildungspolitischen Bedarf ausgerichtet und zur Unterstützung der Ausbildungspraxis etabliert. Der mit Inklusion verbundene Perspektivwechsel könnte eine zusammenführende Zielorientierung hervorbringen.

### 1. Einleitung

Vor dem Hintergrund einer sich verschärfenden Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt entstanden ab Ende der 60er-Jahre berufliche Bildungsangebote für junge Menschen, die von Ausgrenzung betroffen oder bedroht waren (vgl. SCHOBER-GOTTWALD 1976). Mit der beruflichen Rehabilitation und der Benachteiligtenförderung entwickelten sich zwei Subsysteme sowie ein Netz von Organisationen und Institutionen in einem Parallelsystem beruflicher Bildung. Im Kontext von Berufs-, Sozial- und Sonderpädagogik wurde ein zielgruppenadäquates Ausbildungskonzept konstituiert, das sich in den Folgejahren etablieren konnte. Gleichwohl war eine fehlende wissenschaftliche Systematisierung des Gegenstandsbereichs auszumachen; durch eine erfahrungsbasierte Prozessbegleitung und Evaluation sollte sich das Praxisfeld weiterentwickeln und theoretische Begründungen herausgearbeitet werden.

In der Betrachtung der letzten Jahrzehnte lassen sich markante Diskurse ausmachen, die sich immer wieder auf Fragen der Zielgruppe beziehen, die curriculare Ausgestaltung der Ausbildungspraxis thematisieren und spezifische Ausbildungsformen für junge Menschen mit Beeinträchtigungen hinterfragen. Die Debatte zur Inklusion in der beruflichen Bildung hat einen Perspektivwechsel hervorgebracht und notwendige Veränderungen auf allen Handlungsebenen aufgezeigt. Die auf Inklusion ausgerichteten Leitlinien dienen als Navigationssystem, diese Prozesse einzuleiten und auszugestalten.

## 2. Entwicklungslinien zweier Subsysteme: Berufliche Rehabilitation und Benachteiligtenförderung

Berufliche Rehabilitation und Benachteiligtenförderung umfassen Förder- und Bildungsangebote für junge Menschen, die aufgrund vielfältiger, erschwerter Lebens- und Entwicklungsbedingungen sowie struktureller Einflussfaktoren in ihrem Leben beeinträchtigt wurden bzw. sind. Aufgrund ihrer individuellen Lernausgangslagen bedürfen sie einer spezifischen (pädagogischen) Unterstützung – auch zur Erreichung eines anerkannten Berufsabschlusses, der als Grundlage für kontinuierliche Erwerbsarbeit und gesellschaftliche Teilhabe betrachtet werden kann. Es finden sich insbesondere am Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung für junge Menschen mit Beeinträchtigungen zusätzliche Barrieren, die ihnen geringere Chancen im Wettbewerb um Ausbildungsplätze einräumen. Empirisch nachgewiesen sind soziale Selektionsprozesse für diese „Risikogruppe“ (ULRICH 2011), deren Einmündung in ein marktgesteuertes Ausbildungssystem erheblich erschwert ist. Seit der ersten Nationalen Bildungsberichterstattung 2006 und mit dem jährlichen Datenreport des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) werden erhebliche Exklusionsrisiken ausgewiesen. Staatlich geförderte Bildungsangebote versuchen den bestehenden Ausbildungsmarkt mit seiner Ausgrenzungstendenz zu regulieren, folglich variieren Interventionsinstrumente in Umfang, Konzeptionierung und Zielsetzung, jeweils im Kontext gesellschaftlicher, konjunktureller und bildungspolitischer Entwicklungen.

### 2.1 „Jedem eine Chance“ – sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung

Junge Menschen mit erschwertem Zugang zu einer Berufsausbildung rückten bereits Ende der 60er-Jahre bzw. Anfang der 70er-Jahre bildungspolitisch in den Fokus: Bildungsangebote wurden konzipiert, um junge Menschen mit Beeinträchtigungen in berufliche Bildungsprozesse zu integrieren (vgl. BYLINSKI/RÜTZEL 2011). Berufsvorbereitungsmaßnahmen wurden erstmals für Absolventen/Absolventinnen aus Förderschulen angeboten, und außerbetriebliche Ausbildungsangebote entstanden im Rahmen einer Jugendsozialarbeit (vgl. FÜLBIER 2001). Daraus entwickelte sich ein Ausbildungskonzept, das 1980 als sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung (s. BMBW 1992) vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft aufgelegt wurde. Positive Erfahrungen und Ansätze aus dem Jugendhilfebereich wurden aufgegriffen und in berufspädagogische Prozesse transferiert (vgl. ZIELKE/LEMKE/POPP 1989). Wesentliche Impulse für die Ausgestaltung gaben auch die Ende der 70er-Jahre durchgeführten Modellversuche zur beruflichen Erstausbildung benachteiligter Jugendlicher, die vom BIBB evaluiert wurden (vgl. ebd.). Die außerbetriebliche Berufsausbildung (BaE), die von Bildungsträgern durchgeführt wurde, sah eine intensive individuelle Förderung und Begleitung der Auszubildenden vor. Anknüpfend an ihren Kompetenzen sollten Entwicklungsprozesse initiiert werden (vgl. BYLINSKI 1996). Die individuelle Förderplanung war integraler Bestandteil (vgl. SCHNADT/VOCK/BÖLKE 2001) und ein zielgruppenadäquates Ausbildungsangebot intendierte, den Jugendlichen neue Lernerfahrungen zu ermöglichen.

Die Gestaltung ganzheitlicher Lernprozesse wurde durch die Zusammenarbeit eines Teams, bestehend aus Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen, Lehrkräften und Ausbilder/-innen, gewährleistet. Da die Umsetzung hohe Anforderungen an das Bildungspersonal stellte, wurden zwei Säulen zur Unterstützung eingeführt: eine wissenschaftliche Prozessbegleitung sowie eine teambezogene Fortbildung. In diesem Kontext wurden erfahrungsbasiert Lösungsansätze für Problemstellungen der Ausbildungspraxis erarbeitet, beispielsweise zur Ausgestaltung handlungsorientierter Ausbildungsmethoden, zur Arbeit mit multikulturellen Lerngruppen oder Konzepte zur Zusammenarbeit mit Betrieben (vgl. BYLINSKI 1999, S. 320ff.).

Durch die Überleitung der Benachteiligtenförderung in das Arbeitsförderungsgesetz (AFG) wechselte 1988 die Zuständigkeit zur Bundesagentur für Arbeit (BA) und die sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung wurde als Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) flächendeckend ausgebaut. Das Ausbildungskonzept galt bildungspolitisch als konsensfähig und bei der Neuorientierung der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen 1999 wurden konzeptionelle Grundsätze aufgenommen (vgl. ZIELKE 2004, S. 44).

Mit der Aufnahme der BaE in das Sozialgesetzbuch (SGB) und den Arbeitsmarktreformen waren einschneidende Veränderungen in der Vergabepaxis der Bildungsmaßnahmen durch die Bundesagentur verbunden. Dies prägte die Praxis der Benachteiligtenförderung in den Folgejahren: Ausschreibungsverfahren wurden zentralisiert, neu gebildete Regionale Einkaufszentren der BA konnten über Bildungsangebote entscheiden (vgl. BYLINSKI 2018, S. 8).

Wer zur Zielgruppe der Benachteiligtenförderung gehört, wurde in den letzten Jahrzehnten unterschiedlich definiert. Die heutige gesetzliche Regelung im SGB III bezieht sich auf Jugendliche mit besonderem Förderbedarf, die eine individuelle und soziale Benachteiligung aufweisen. Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) nimmt diese Zielgruppe nur für die Berufsausbildungsvorbereitung (vgl. § 68 BBiG) auf. In früheren Regelungen des AFG waren auch ausländische Jugendliche als Teilnehmende vorgesehen, die strukturell am Ausbildungsmarkt benachteiligt sind. Mit dem Mangel an Ausbildungsplätzen in den östlichen Bundesländern wurde der Begriff der marktbenachteiligten Jugendlichen geprägt (vgl. FÜLBIER 2001, S. 490). 1998 konnten erstmals Jugendliche mit Behinderungen im Rahmen des SGB III ausgebildet werden, sofern sie nicht in Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation einmündeten.

## 2.2 Berufliche Rehabilitation als behindertenspezifisches Angebot

Als Leistung zur Teilhabe am Arbeitsleben ist berufliche Rehabilitation gesetzlich verankert, überwiegend im SGB IX und im SGB III. Dieser Bereich war von Beginn an „behindertenspezifisch orientiert und organisiert“ und verfügt in Deutschland über ein „weltweit einzigartiges differenziertes, flächendeckendes“ Angebot an Einrichtungen (BIERMANN 2008, S. 7). Die bundesweit bestehenden 52 Berufsbildungswerke (BBW) intendieren mit einem Berufsabschluss, gesellschaftliche Teilhabe und ein eigenverantwortliches Leben zu ermöglichen

(vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES 2016, S. 5). Die Finanzierung erfolgt weitgehend über die BA; die Teilnehmenden erhalten den Status eines Rehabilitanden/einer Rehabilitandin, eine Schwerbehinderung muss nicht vorliegen.

Mit dem Aktionsprogramm „Rehabilitationsprogramm in den 80er-Jahren“ (IAB 1980) fand eine enorme Ausweitung der beruflichen Erstausbildung an Berufsbildungswerken statt. In einer „Grauzone“ (BIERMANN 1980, S. 892) wurden zielgruppenspezifische Angebote konzipiert und Jugendliche mit Lernbehinderung erstmals als „eine neue zahlenmäßig bedeutende Gruppe“ aufgenommen (vgl. ebd., S. 892f.). Ein Anwachsen von Berufsbildungswerken, Werkstätten für behinderte Menschen und von „Behinderten-Kurzausbildungen“ (ebd., S. 894) war zu verzeichnen. Dies wurde kritisch betrachtet, weil die konzeptionelle Arbeit wenig reflektiert und unzureichend theoretisch begründet war. Die institutionelle Abschottung, die Art der Abschlüsse, die geringe Durchlässigkeit zu Regelangeboten und die Definition der Zielgruppe hatte für die Jugendlichen Stigmatisierungsprozesse zur Folge, die ihren Status als Behinderte nicht aufhoben, sondern verfestigten (vgl. ebd., S. 895).

In den folgenden Jahrzehnten veränderte sich die Teilnehmerstruktur der BBW gravierend (vgl. BIERMANN 2008, S. 56). Bei der Erfassung der Eingangsvoraussetzungen stellen Seyd und Schulz (2012) für das Jahr 2010 heraus, dass über 50 Prozent derjenigen, die eine Ausbildung beginnen, eine psychische Behinderung aufweisen, ein etwa gleich großer Anteil eine Lernbehinderung zeigt und jährlich ca. 200 autistische Jugendliche aufgenommen werden.

Mit dem Leitgedanken der UN-Behindertenrechtskonvention und einem stattfindenden Perspektivenwechsel, u. a. durch die Abkehr vom „medizinischen Modell von Behinderung“, wurde das tradierte Netz der beruflichen Rehabilitation in separaten Einrichtungen zunehmend infrage gestellt, teilweise durch Präventions- und Assistenzsysteme ersetzt (vgl. BIERMANN 2008, S. 7) und durch mehr Kooperation mit Betrieben ergänzt. 2012 entstand als Regelangebot die Verzahnte Ausbildung mit Berufsbildungswerken (VAmB), die vorsieht, dass Auszubildende, begleitet durch eine individuelle Unterstützung, Ausbildungsanteile in Betrieben absolvieren.

### **2.3 Zielgruppendiffusität: Junge Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen**

Die Verknüpfung beider Subsysteme verdeutlicht sich an der Vermischung der Zielgruppen, die in den unterschiedlichen Bildungsangeboten nicht klar voneinander abgegrenzt werden. Beispielsweise mündet eine große Zahl von Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss sowohl in eine rehabilitationsspezifische Förderung als auch in Bildungsangebote für benachteiligte Jugendliche (vgl. NIEHAUS/KAUL 2012); Gleiches gilt für rehaspezifische Ausbildungsangebote, die auch Jugendliche mit Benachteiligung aufnehmen. Auch ausgewiesene strukturelle Faktoren (u. a. überproportional hohe Anteile in einzelnen Bundesländern) legen die Vermutung nahe, dass möglicherweise nicht alle Rehabilitanden und Rehabilitandinnen eine Behinderung aufweisen (vgl. GERICKE/FLEMMING 2013). Insofern implizieren die Begriffe

Lernbehinderung und Lernbeeinträchtigung eine normative Setzung und stellen eine relationale Bestimmungsgröße dar, die an den kulturellen Kontext gebunden ist (vgl. BUCHMANN/BYLINSKI 2013, S. 154). Aus sonderpädagogischer Sicht wird Lernbehinderung nicht als eine primär wissenschaftliche Terminologie betrachtet, sondern definiert sich aus dem pragmatischen Interesse heraus, eine spezifische Gruppe zu kennzeichnen (vgl. WERNING/LÜTJE-KLOSE 2016). In der beruflichen Bildung zeigt sich diese Zuschreibung als relativ stabil: Lernbehinderung gilt als personenbezogenes Merkmal, um in ein staatlich gefördertes Bildungsangebot aufgenommen zu werden (vgl. BYLINSKI 2015, S. 12).

## 2.4 Die Vision eines einheitlichen Sektors und eines eigenen Forschungsbereichs

Beide Subsysteme haben sich nicht zu einem einheitlichen Handlungsfeld weiterentwickelt, vielmehr sind sie von „völlig verschiedenen Förderlogiken und Pfadimperativen“ gekennzeichnet (BOJANOWSKI 2012, S. 1). Eine Zersplitterung der Forschungslandschaft wurde konstatiert, die sich in einem „Theorie-Steinbruch“ (BIERMANN 2008, S. 207) ausdrückt und keine eigenständige pädagogische Theorie für diesen Gegenstandsbereich hervorgebracht hat (vgl. BOJANOWSKI/ECKARDT/RATSCHINSKI 2004). Die „Vision eines einheitlichen Sektors“ (BOJANOWSKI 2012, S. 17) entstand, um beide Subsysteme zusammenzuführen, aufeinander abzustimmen und sie damit aufzuwerten. Eine fehlende systematische Forschungsstruktur mit spezifischen erkenntnisleitenden Fragestellungen und einer Grundlagenforschung (vgl. SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 2009) führte zu einem Modell der Beruflichen Förderpädagogik (vgl. BOJANOWSKI u. a. 2013). Diese definiert sich „als eine integrierende Pädagogik des Jugendalters [...] die im Blick auf die Förderung benachteiligter junger Menschen wissenschaftliche Hypothesen und Argumente, Impulse aus aktuellen Zeit- und Situationsbeschreibungen, pädagogische Leitlinien und Handlungsregulative sowie Ergebnisse der pädagogischen Forschung bündelt und vor allem für die Praxis in der beruflichen Benachteiligtenförderung und für ihre Professionalitätsentwicklung aufbereitet“ (ebd., S. 8). Zur Typologie entwarf Bojanowski (2012, S. 12ff.) ein „Drei Waben-Modell“, das in einem inneren Kern normative Grundannahmen und Setzungen entfaltet sowie zentrale Debatten und Erkenntnisse des Feldes ebenso wie eine gesellschaftliche Einbettung vornimmt.

Die Forschung für beide Subsysteme war vielfach am aktuellen, bildungspolitischen Bedarf ausgerichtet und zur Unterstützung der Ausbildungspraxis gedacht. In der Begleitforschung durch das BIBB dominierten in den 90er-Jahren Fragen der Ausbildungsmethode wie die Entwicklung von Leittexten (vgl. beispielsweise HAHNE/SELKA 1993), die zielgruppenspezifisch aufgearbeitet wurde, oder die Nutzung neuer Technologien für Jugendliche mit Benachteiligungen (vgl. beispielsweise PÜTZ 1992). Die Mitte der 90er-Jahre verstärkenden auftretenden Probleme an der zweiten Schwelle forderten Verbleibsuntersuchungen zum Übergang von der Berufsausbildung in Erwerbsarbeit (vgl. beispielsweise WESTHOFF 1994). Mit der enormen Ausweitung eines sogenannten Übergangssystems stellte sich die Frage, wie kohärente Förderstrukturen in diesem Sektor des Berufsbildungssystems aufgebaut werden könnten. Dies verlangte auch eine Übergangsforschung, die Erkenntnisse beispielsweise

dazu generiert, wie der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung erfolgreich bewältigt werden kann, welche Determinanten über eine Einmündung entscheiden, welche Bildungsangebote und strukturbildenden Initiativen besonders wirksam sind.

### **3. Verschränkung von Subdisziplinen und ihre Zugänge zum Gegenstandsbereich**

Mit dem Modell einer Beruflichen Förderpädagogik war intendiert, Berufsbildung mit sonder- und sozialpädagogischen Denk- und Handlungsweisen zu verbinden. In der Tradition der beruflichen Rehabilitation und Benachteiligtenförderung haben Berufs-, Sozial- und Sonderpädagogik immer wieder die Kooperation in der Ausbildungspraxis gesucht. Diese ist durch eine Vermischung dieser Bezugsdisziplinen gekennzeichnet. Die Zusammenarbeit ist immer wieder Gegenstand eines Fachdiskurses, um einem additiven Nebeneinander entgegenzuwirken. Die einzelnen Disziplinen haben einen jeweils eigenen Zugang zum Gegenstandsbereich und eine jeweils spezifische Perspektive auf die Zielgruppe. Eine gemeinsame Zielperspektive kann jedoch auf der Grundlage eines Navigationssystems Inklusion hergestellt und interdisziplinär ausgestaltet werden (s. Abbildung 1).

#### **3.1 Berufspädagogik: Arbeit, Beruf, Qualifikation**

Die Berufspädagogik befasst sich „wissenschaftlich mit den Zielen, Voraussetzungen und Bedingungen und Folgen sowie Inhalten, Methoden und Organisationsformen der beruflichen Erstausbildung Jugendlicher und der beruflichen Weiterbildung“ (ARNOLD 1994, S. 21) und intendiert mit ihrer doppelten Zielperspektive einerseits die erforderlichen beruflichen Qualifikationen zu vermitteln und andererseits auch zur Persönlichkeitsentwicklung beizutragen (vgl. ebd.). Verortet ist die Berufspädagogik in einem differenzierten und komplexen Spannungsverhältnis von Subjektbildung, Erwerbsarbeit und Beschäftigung, dem (Berufs-) Bildungssystem und gesellschaftlichen Entwicklungen, unter dem Einfluss aktueller Megatrends (vgl. RÜTZEL 2016).

Bis Ende der 80er-Jahre standen insbesondere die Jungarbeiter, jene Gruppe von Jugendlichen, die berufsschulpflichtig, aber ohne anerkanntes Ausbildungsverhältnis geblieben waren, im Zentrum eines berufspädagogischen Diskurses. Konstatiert wurde ein fehlendes berufspädagogisches Konzept für diese Zielgruppe, da sich das Selbstverständnis der Berufspädagogik auf dem Beruf gründete (vgl. RÖHRS/STRATMANN 1976). Das didaktische Konzept der Berufsschule war nicht ausgerichtet auf Jugendliche, die „soziale Behinderungen“ zeigten, die es „zu kompensieren“ galt (ebd., S. 339). Die berufliche Qualifizierung wurde als ein Lösungsansatz, gleichzeitig als Herausforderung für das duale Ausbildungssystem betrachtet.

Die aufkommende Diskussion um gesellschaftliche Randgruppen (vgl. WIEMER 1982) – erstmals zu Beginn der 70er-Jahre – führte dazu, Benachteiligung im Spannungsfeld gesell-

schaftlicher Entwicklungen zu analysieren und neben individuellen und sozialen Faktoren strukturelle Faktoren zu explizieren, in denen Ursachen für Benachteiligungen im Ausbildungssystem liegen (vgl. BIERMANN/RÜTZEL 1991). Herausgestellt wurde, dass Benachteiligung zeitunabhängig zu definieren sei (vgl. ZIELKE/LEMKE/POPP 1989, S. 18) und sich als deskriptiver und relationaler Begriff nicht objektiv bestimmen lässt (vgl. RÜTZEL 1995, S. 111).

Verwandte sozialwissenschaftliche Disziplinen und deren Erklärungsansätze wurden herangezogen, um den gesellschaftlichen Aspekt der auftretenden Probleme zu explizieren (vgl. KIPP 1983). Sonderpädagogische Theoriezugänge wurden eher mit Distanz betrachtet, weil beispielsweise die Fürsorgeverpflichtung als Erziehungsziel ausgemacht wurde, was nicht mit dem in der Berufspädagogik proklamierten Ziel zur Selbstbestimmung und Verpflichtung zur Mündigkeit übereinstimmt (vgl. RÖHRS/STRATMANN 1976, S. 337). Die soziologische Perspektive hingegen verhalf dazu, die bestehende Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit der spezifischen Zielgruppe zu analysieren (vgl. WIEMER 1982, S. 195). Beispielsweise konnte mit dem sogenannten Etikettierungsansatz (Labeling Approach) das Phänomen der Lernbehinderung erklärt werden, als prozessuales Ergebnis einer Zuschreibung über einen längeren Zeitraum in einem sozialen Interaktionsprozess.

Eng korrespondierend mit diesen Erklärungsansätzen entwickelte sich eine „Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter“ (BIERMANN/BONZ/RÜTZEL 1999), die Gestaltungsprinzipien formulierte, die „eine systematische Verschränkung von Zielen, Inhalten, Methoden, Medien und Evaluation im Hinblick auf die Aneignung von Welt durch die Subjekte“ (BIERMANN/RÜTZEL 1999, S. 15) vorsahen. Dies begründete sich aus einer Subjekt- und Biografieorientierung mit einem in der kritischen Bildungstheorie orientierten Bildungsverständnis (vgl. RÜTZEL 1996). In der Benachteiligtenförderung hat sich dies weitgehend durchgesetzt, beispielsweise zeigt es sich an der Potenzialorientierung und an den subjektorientierten Lehr- und Lernmethoden, die stärker auf biografisches Lernen ausgerichtet sind (vgl. RÜTZEL 2016, S. 37).

### **3.2 Sozialpädagogik: Subjekt, Lebensweltorientierung, Bewältigungshandeln**

Die Sozialpädagogik war für die berufliche Benachteiligtenförderung aufgrund ihrer „berufs- und arbeitsweltbezogenen Hilfen“ (PROKSCH 2001, S. 32) immer eine bedeutende Bezugsdisziplin. Ein Aufgabenfeld ist die Jugendberufshilfe, die junge Menschen „zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen“ sozialpädagogische Hilfen anbietet, „die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern“ (§ 13 Abs. 1 SGB XIII).

Die Mitgestaltung beruflicher Bildungsprozesse begründet sich darüber, dass Arbeit als Medium zur sozialen Anerkennung konstitutiv ist und gesellschaftliche Teilhabe „Selbstwert, Anerkennung und Zugehörigkeit in der Gesellschaft, d. h. zentrale Kategorien in der lebensweiten Unterstützung von Menschen, beeinflusst“ (OEHME 2016, S. 43). Aussagen zum Selbstverständnis von Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen im Kontext empirischer Studien (vgl. GRIMM/VOCK 2007) zeigen eine deutliche Ausrichtung auf Subjektorientierung

und Empathie; Individualisierung wird als Prinzip der sozialpädagogischen Arbeit und der „Kompetenz- statt Defizitansatz“ als „Grundaxiom“ (ebd., S. 262) betrachtet.

Theoretische Bezüge fokussieren auf die Lebenslagen der Adressaten/Adressatinnen in ihrem gesellschaftlichen Kontext, auf die Alltagsnähe und Lebensweltorientierung (vgl. THIERSCH 2014), auf den Wandel der Arbeitsgesellschaft und dessen Auswirkungen auf die Betroffenen. Die subjektorientierte Perspektive thematisiert die Lebensbewältigung und das Bewältigungshandeln der Individuen (vgl. BÖHNISCH 2008). Zielrichtung sozialpädagogischen Handelns in beruflichen Bildungsprozessen ist „die Kopplung von (lebensweltlichen) Perspektiven der Menschen und der Ausgestaltung des Systems beruflicher Bildung“ (OEHME 2016, S. 55).

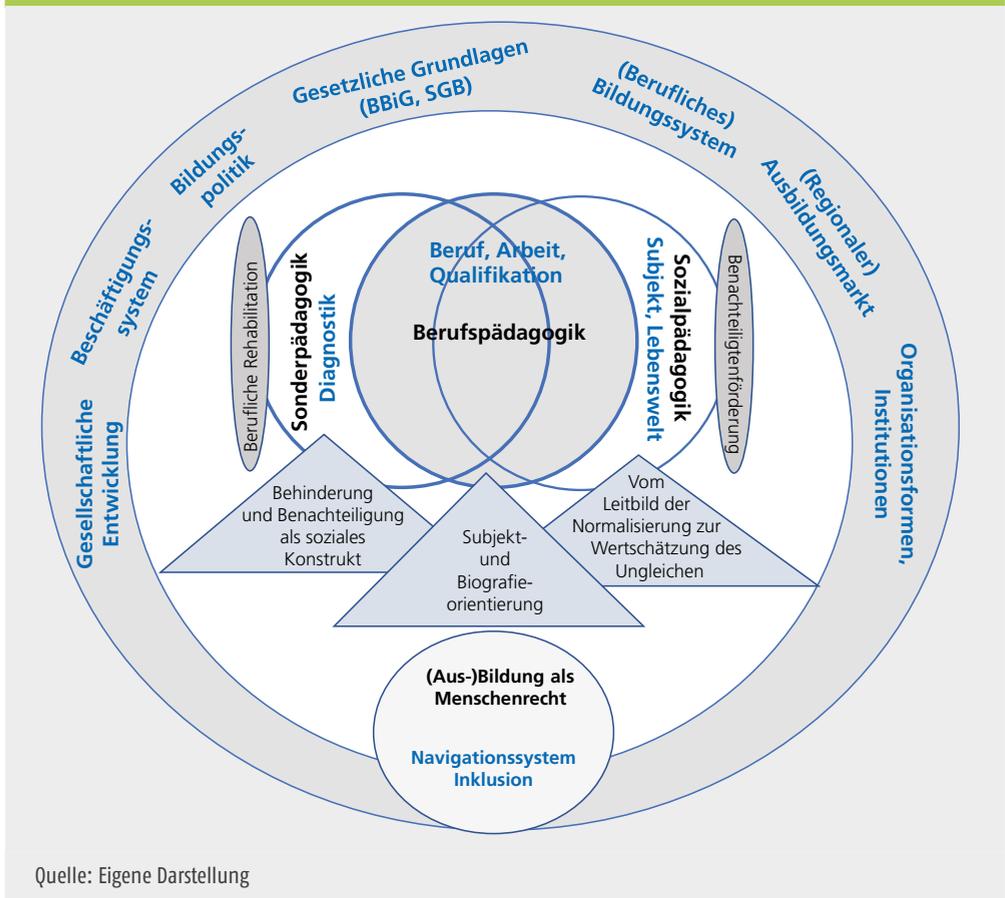
Vor dem Hintergrund sich veränderter Erwerbsbiografien und zunehmend prekärer werdender Lebenslagen junger Menschen war Ende der 90er-Jahre eine Debatte um Handlungsansätze und die inhaltliche Ausrichtung von beruflichen Bildungskonzepten entstanden. Im Mittelpunkt einer kontrovers geführten Debatte stand die Lebenswelt- oder Arbeitsmarktorientierung der Konzepte. Die eine Position vertrat eine starke Arbeitsmarktorientierung, um damit den jungen Menschen mehr Einstiegschancen in eine Erwerbsarbeit zu ermöglichen. Die andere Position beinhaltete die Forderung nach einer größeren Lebensweltorientierung zur Vorbereitung auf diskontinuierliche Erwerbsbiografien (vgl. BYLINSKI 2002). Im Diskurs zeigt sich ein Spannungsverhältnis zwischen der sozial- und berufspädagogischen Perspektive, die jeweils durch unterschiedliche wissenschaftstheoretische Zugänge geprägt ist.

### 3.3 Sonderpädagogik: Intervention auf Grundlage von Diagnostik

Die Sonderpädagogik ist ausdifferenziert in Sonder-, Heil-, Behinderten- und Rehabilitationspädagogik, Förder- oder Integrationspädagogik (vgl. BUCHMANN/BYLINSKI 2013, S. 178). Insgesamt besteht für die berufliche Rehabilitation ein starker Bezug zu psychologischem Denken und medizinischen Erklärungsansätzen. Berufsbildung stellt für die Sonderpädagogik nur ein randständiges Thema dar, weil Arbeit und Beruf nicht konstituierend für sonderpädagogisches Denken sind (vgl. BIERMANN 2008, S. 207). Ein Spezifikum der beruflichen Rehabilitation sind diagnostische Verfahren, die der eigentlichen beruflichen Qualifizierung vorgeschaltet werden.

Theoriezugänge und Konzepte der Sonderpädagogik wurden zum integralen Bestandteil einer beruflichen Rehabilitation (vgl. BIERMANN 2008). Sie wurden ebenso auch in die Benachteiligtenförderung transferiert, beispielsweise die individuelle Förderplanung (vgl. BUNDSCHUH 2015; BUSCHMEYER/ECKHARDT 2009). Im Zentrum der Sonderpädagogik steht vielfach, sich mit erschwerten Lernzugängen und herausforderndem Verhalten von Schülern/Schülerinnen zu befassen. Mit dem Konzept der „Alltagsbegleitung von Jugendlichen in erschwerten Lebenslagen“ (HILLER 1997) wurde auch eine biografische Perspektive aufgezeigt und eine Nähe zur Sozialpädagogik deutlich.

Abbildung 1: Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft im Kontext beruflicher Bildungsprozesse



Die Handlungsstrategien im Kontext der allgemeinbildenden Schule beziehen sich auf sonderpädagogische Förderbedarfe, die mithilfe spezifischer Verfahren nach medizinischen und psychologischen Aspekten ermittelt werden (vgl. SCHROEDER 2016, S. 57). Bereits 1994 nahm die Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung an den Schulen eine Veränderung in der Terminologie vor: Lernbehinderung wurde zur Beeinträchtigung im Lernen. Für die berufliche Bildung ist die Zusammenführung von Behinderung und Benachteiligung bedeutsam. Die Zuordnung in zwei Gruppen anhand von Merkmalkategorien führt zu getrennten Rechtskreisen. Benachteiligte werden den drei Förderschwerpunkten Lernen, sozial-emotionale Entwicklung und Sprache zugeordnet. Dies verweist „auf die markante und historisch stabile Reproduktion sozialer Ungleichheit und institutioneller Diskriminierung durch das Schul- und Berufsbildungssystem“ (ebd., S. 57f.). Die Gruppe der Behinderten generiert sich aus den anderen sechs Förderschwerpunkten

(Sehen, Hören, körperlich-motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, Erkrankung und autistisches Verhalten) und bezieht sich damit auf körperliche, neurologische, kognitive und physiologische Ausgangslagen (vgl. ebd., S. 58).

Die Weiterentwicklung der Sonderpädagogik wird darin gesehen, von einem medizinischen Modell zu einem sozialen Modell von Behinderung zu gelangen, „das sich darauf konzentriert, die Barrieren in der Interaktion, in den institutionellen und sozialräumlichen Strukturen sowie in Haltungen bzw. Einstellungen zu identifizieren und zu beseitigen“ (ebd., S. 60).

#### **4. Diskurslinien: Personenorientierung, Ausbildungsmethode, curriculare Differenzierung und spezifische Ausbildungsregelungen**

Die Betrachtung der letzten Jahrzehnte verdeutlicht markante Diskurse, die sich immer wieder auf Fragen der Zielgruppe beziehen, die interdisziplinäre Zusammenarbeit betreffen, die curriculare Ausgestaltung der Ausbildungspraxis thematisieren und spezifische Ausbildungsformen hinterfragen.

##### **4.1 Gegen Ausgrenzung und für Chancengleichheit**

Das Forum Bildung wurde 1999 gegründet, um Vorschläge für die Zukunftsfähigkeit des deutschen Bildungssystems zu erarbeiten. Als eine große Herausforderung wurde gesehen, „Wissen und Kompetenzen zu vermitteln, die in Zukunft über Lebenschancen des Einzelnen und über gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Fortschritt entscheiden, und gleichzeitig soziale Ausgrenzung angesichts ständig steigender und neuer Qualifikationsanforderungen verhindern und bestehende Ausgrenzung zurückzudrängen“ (ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG o. J., S. 94). Unter der Prämisse Förderung von Chancengleichheit wurde das Ausbildungskonzept der Benachteiligtenförderung als fester Bestandteil in diese Reformbestrebungen einbezogen. Die wissenschaftliche Begleitung des Benachteiligtenprogramms hatte gezeigt, dass Jugendliche mit Beeinträchtigungen durch eine entsprechende Förderung einen Berufsabschluss erreichen können (vgl. ZIELKE/LEMKE/POPP 1989). War 1969 mit dem in Kraft getretenen BBiG festgeschrieben worden, dass Jugendliche nicht in Anlernberufen mit niedrigen Qualifikationsanforderungen ausgebildet werden durften (vgl. BIERMANN 1980, S. 894), trat mit der expansiven Ausweitung der Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation wieder eine entgegengesetzte Entwicklung ein. Seit 1970 entstand eine Ausweitung der Berufsbildungswerke, ebenso wurden die Plätze in Werkstätten für Behinderte ausgebaut und die Anzahl der gesetzlich möglichen Behinderten-Kurzausbildungen stieg im Zeitraum von 1975 bis 1979 von 50 auf 70 Berufe und von 80 auf 215 Sonderregelungen enorm an (vgl. ebd.).

## 4.2 Curriculare Differenzierung: „Muss ein Mensch denn alles können?“

Die Neuordnung in den handwerklichen und industriellen Metall- und Elektroberufen Ende der 80er-Jahre forderte die Vermittlung abstrakter und komplexer gewordenen Ausbildungsinhalte für eine berufliche Handlungskompetenz, die Schlüsselqualifikationen, Flexibilität und Teamfähigkeit beinhaltete. Für die Benachteiligtenförderung wurde im Konzept der Schlüsselqualifikationen (vgl. KOCH/HENSGE 1992) auch die Chance gesehen, deren Ausgestaltung um einen „qualifikationsorientierten Ansatz“ zu erweitern (HENSGE 1993, S. 201). Ebenso waren für die Vermittlung von neuen Technologien Konzepte entwickelt worden, die den Jugendlichen die Arbeit am Computer nicht abstrakt, sondern mit Anwendungsbezug in Verbindung mit ihrer Berufs- und Lebenswelt vermittelten (s. dazu PÜRZ 1992). Gleichzeitig war die Frage aufgeworfen, ob die veränderten Qualifikationsanforderungen Fähigkeiten verlangten, die Jugendliche mit Beeinträchtigungen gar nicht mitbrachten. Theoriegeminderte Ausbildungsberufe wurden vorgeschlagen, die ein stärkeres Gewicht auf die Vermittlung praktischer Inhalte legten und eine verkürzte Ausbildung vorsahen (vgl. PÜRZ 1993). Konträr zur Diskussion um eine Anspruchsreduzierung entwickelte sich die Perspektive einer modularen Qualifizierung, die Flexibilisierung, Individualisierung und Binnendifferenzierung als eine Chance und Möglichkeit für die berufliche Qualifizierung benachteiligter Zielgruppen favorisierte (vgl. KLOAS 1997). Der Vorschlag war – unter Beibehaltung des Berufskonzepts – Teilqualifikationen zu zertifizieren und mit einer einheitlichen Systematik in einem Qualifizierungspass festzuhalten. Trotz kontroverser Fachdiskussionen entstanden Modellversuche und Projekte, die eine curriculare Differenzierung in der außerbetrieblichen Berufsausbildung umsetzten. 2007 entwickelte das BIBB gemeinsam mit Experten/Expertinnen aus der Ausbildungspraxis bundeseinheitliche Ausbildungsbausteine, zunächst für 14 Ausbildungsberufe, die im Rahmen des BMBF-Förderprogramms JOBSTARTER CONNECT erfolgreich in der Praxis erprobt wurden. Zielgruppe waren Jugendliche, die nach der Schule nicht in eine betriebliche Berufsausbildung einmünden konnten oder junge Erwachsene ohne Berufsabschluss (vgl. EKERT/ROTHOWE/WEITERER 2012).

## 4.3 Theoriegeminderte Ausbildungsberufe und Sonderausbildungsregelungen

Die anerkannten Ausbildungsberufe sind durch eine bundeseinheitliche Ausbildungsordnung geregelt und somit standardisiert. Die Ausbildungsdauer beträgt i. d. R. drei bis dreieinhalb Jahre. Derzeit bestehen 26 zweijährige anerkannte Ausbildungsberufe, die auch in der Theorie reduziert sind. Die Zahl der zweijährigen Ausbildungsberufe hatte sich seit den 50er-Jahren durch Umwandlung in dreijährige Berufe deutlich reduziert, was sich 2002/2003 mit der Mittelstandsoffensive wieder änderte (vgl. UHLY/KROLL/KREKEL 2011, S. 5). Die bildungspolitische Diskussion um diese „Einfachberufe“ wurde immer kontrovers geführt. Befürworter/-innen sahen Vorteile in der Verbesserung der Ausbildungschancen für Jugendliche mit Beeinträchtigungen und einer Steigerung der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe. Die Gegner/-innen befürchteten eine Verschlechterung der Ausbildungsqualität und eine

damit einhergehende Absenkung des Qualifikationsniveaus (ebd., S. 4). Auch die gestufte Ausbildung wurde nur dann als Möglichkeit betrachtet, wenn ein Anspruch auf die Ausbildung für weitere Stufen vertraglich festgehalten wurde (vgl. DGB 2010, S. 7).

Ausbildungen nach Sonderausbildungsregelungen (vgl. § 66 BBiG/§ 42m HwO) werden meist in Berufsbildungswerken, auch in außerbetrieblichen Einrichtungen angeboten. Der inhaltliche Zuschnitt obliegt der jeweiligen Kammer. Eine Entscheidung für die Aufnahme trifft der psychologische Dienst der Reha-Beratung der Agentur für Arbeit. Die fehlende Standardisierung dieser Sonderausbildungsregelungen sollte durch die Empfehlungen des BIBB-Hauptausschusses (2009) mit der „Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen nach § 66 BBiG/§ 42m HwO (Fachpraktiker/-in)“ entgegengewirkt werden. Die Praxis der zuständigen Stellen zeigt jedoch, dass sich die Anwendung bei den Kammern noch wenig umgesetzt hat (vgl. ZÖLLER/SRBENY/JÖRGENS 2017, S. 106).

Im Inklusionsdiskurs stehen diese Sonderausbildungsregelungen auf dem Prüfstand desse (vgl. beispielsweise AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2014; EULER/SEVERING 2014). Strukturelle Faktoren wie regionale Unterschiede in der Anzahl der Ausbildungsregelungen, die höhere Zahl von Vertragslösungen und das begrenzte Berufsspektrum unterstreichen dies. Infrage gestellt ist die Vermittlung beruflicher Handlungsfähigkeit (vgl. § 1 BBiG): Bei einer synoptischen Gegenüberstellung eines Ausbildungsrahmenplans für die Ausbildungsregelung der Fachpraktiker/-innen und der Ausbildungsverordnung einer anerkannten Berufsausbildung zeigt sich, dass sich die dort enthaltenen Fachkompetenzen sehr voneinander unterscheiden. Die Niveauunterschiede der jeweils unterlegten Kompetenzprofile zeigen sich im notwendigen Wissen, in den erforderlichen Fertigkeiten, den geforderten personalen Kompetenzen und nach Sozial- und Selbstkompetenz. Beispielsweise sollen Fachpraktiker/-innen etwas kennen, beachten, anwenden, sich verhalten, statt in beruflichen Handlungssituationen selbst aktiv zu werden, selbst zu entscheiden und eigenständig Maßnahmen zu ergreifen (beispielsweise Ausbildungsrahmenplan für die Ausbildungsregelung Fachpraktiker/-in Hauswirtschaft, 2010, Sicherheit und Gesundheitsschutz).

Mit Blick auf eine zunehmende Digitalisierung der Arbeitswelt erhält jedoch die Vermittlung einer beruflichen Handlungsfähigkeit im Rahmen einer qualifizierten, anerkannten Berufsausbildung zunehmend an Bedeutung, insbesondere als Basis für weiterführende, lebensbegleitende Lernprozesse (vgl. BYLINSKI 2020).

## 5. Ausblick: Navigationssystem Inklusion

Aufbauend auf den Erfahrungen und Erkenntnissen der beruflichen Rehabilitation und der Benachteiligtenförderung hat die Debatte um Inklusion einen Perspektivenwechsel hervorgerufen und notwendige Veränderungen auf allen Ebenen des Berufsbildungssystems und in allen seinen Handlungsfeldern aufgezeigt. Die auf Inklusion ausgerichteten Leitlinien (vgl. BYLINSKI/RÜTZEL 2016) dienen dabei als Navigationssystem (vgl. RÜTZEL 2016), um diese Prozesse einzuleiten und auszugestalten.

Der Blick hat sich geweitet: Er ist auf das gesamte (Berufs-)Bildungssystem und seine Mechanismen gerichtet, um dort gesellschaftliche Handlungssituationen zu identifizieren, die Menschen in Behinderungs- und Benachteiligungssituationen bringen (vgl. LINDMEIER/LINDMEIER 2012). Inklusion als menschenrechtliches Prinzip (vgl. beispielsweise GUMMICH/HINZ 2017) aufzufassen findet seinen Ausdruck in einer Ausbildung für alle, möglichst innerhalb von Regelstrukturen des Berufsbildungssystems. Im Anschluss an die bildungspolitischen Leitlinien der Deutschen UNESCO-Kommission (2009) ist angestrebt, allen Menschen die gleichen Möglichkeiten zu eröffnen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale entwickeln zu können, unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen. Dies verlangt eine Öffnung unterschiedlicher Systeme für ein gemeinsames Regelangebot, in dem Bildung, Erziehung und Betreuung, ohne stigmatisierende Etikettierung allen jungen Menschen zur Verfügung stehen, die aus verschiedenen Gründen und zu unterschiedlichen Zeiten eine individuelle Unterstützung benötigen.

Dafür gilt es, bewährte Unterstützungsinstrumente auszubauen und weiterzuentwickeln. Zur Sicherstellung einer beruflichen Erstausbildung wird beispielsweise die Assistierte Ausbildung (vgl. § 130 SGB II) als zielführend betrachtet (vgl. KRUPPE/LEBER/MATTHES, 2019, S. 50), weil damit sowohl Jugendliche mit Unterstützungsbedarf als auch Betriebe individuell und bedarfsgerecht vor und während einer betrieblichen Berufsausbildung unterstützt werden können. Die Weiterentwicklung von Strukturelementen beruflicher Bildung erscheint besonders relevant: individuelle sowie flexible Bildungs-, Unterstützungs- und Förderangebote zu entwickeln, die Anschlussfähigkeit und Durchlässigkeit ermöglichen. Dazu gehört eine curriculare Flexibilisierung der Berufsausbildung, beispielsweise durch eine Verkürzung oder Verlängerung der Ausbildungszeit, etwa analog einer Teilzeitberufsausbildung (vgl. § 8 BBiG) oder modularisierte Ausbildungskonzepte, die jederzeit einen Ein- und Ausstieg in eine Berufsausbildung ermöglichen. Darüber hinaus werden Formen von Verbundausbildungen vorgeschlagen (vgl. EULER/SEVERING 2014, S. 16).

Die Forderung nach einer ersatzlosen Streichung der §§ 64–66 BBiG geht einher mit einer Ausbildungsgarantie für alle ausbildungsinteressierten Jugendlichen (vgl. ENGRUBER, 2018, S. 29), d. h. einem „Recht auf Ausbildung“ (DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION 2019, S. 12). Das Ziel ist ein anerkannter Berufsabschluss für alle jungen Menschen, der auf individuellen, d. h. unterschiedlichen Wegen erreicht werden kann.

## Literatur

- ARBEITSSTAB FORUM BILDUNG (o. J.): Qualifizierte Berufsausbildung für alle! Materialien des Forum Bildung (6). Bonn
- ARNOLD, Rolf (1994): Berufsbildung: Annäherungen an eine evolutionäre Berufspädagogik. Baltmannsweiler

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld
- BIERMANN, Horst (1980): Vom Jungarbeiter zum Behinderten. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 76 (1980)12, S. 891–898
- BIERMANN, Horst; RÜTZEL, Josef (1991): Benachteiligte in der Beruflichen Bildung – eine alte Gruppe mit neuen Risiken. In: berufsbildung 45 (1991) 11/12, S. 414–421
- BIERMANN, Horst (1999): Didaktik der beruflichen Bildung Benachteiligter. In: BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart, S. 11–37
- BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard; RÜTZEL, Josef (1999): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart
- BIERMANN, Horst (2008): Pädagogik der beruflichen Rehabilitation. Eine Einführung. Stuttgart
- BÖHNISCH, Lothar (2008): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 5. Aufl. Weinheim
- BOJANOWSKI, Arnulf; ECKARDT, Peter; RATSCHINSKI, Günter (2004): Forschung in der Benachteiligtenförderung – Sondierung in einer unübersichtlichen Landschaft. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 6/2004
- BOJANOWSKI, Arnulf (2012): Expertise für den Nationalen Bildungsbericht 2014: Berufliche Inklusion Behinderter und Benachteiligter. Hannover
- BOJANOWSKI, Arnulf; KOCH, Martin; RATSCHINSKI, Günter; STEUBER, Ariane (2013): Einführung in die berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Münster
- BUCHMANN, Ulrike; BYLINSKI, Ursula (2013): Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In: DÖBERT, Hans; WEISHAUPT, Horst (Hrsg.): Inklusion professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster, S. 147–202
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (BMAS) (2016): Zusammen erfolgreich in Arbeit 2017. Vielfalt der Leistungen – Tagung der Leitsungserbringer. Berlin. URL: [http://www.inklusion-gelingt.de/publikationen-veranstaltungen-lesen/199.html?file=files/inklusion/Broschueren%20und%20Veranstaltungsflyer/Broschuere\\_Zusammen\\_erfolgreich\\_in\\_Arbeit\\_2017.pdf](http://www.inklusion-gelingt.de/publikationen-veranstaltungen-lesen/199.html?file=files/inklusion/Broschueren%20und%20Veranstaltungsflyer/Broschuere_Zusammen_erfolgreich_in_Arbeit_2017.pdf) (Stand: 21.07.2020)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW) (1992): Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung. Empfehlungen und Informationen für die Ausbildungspraxis in der Benachteiligtenförderung. Bonn
- BUNDSCHUH, Konrad (2015): Grundlagen der Förderplanung. In: SCHÄFER, Holger; RITTMAYER, Christel (Hrsg.): Handbuch inklusive Diagnostik. Weinheim, Basel, S. 269–286

- BUSCHMEYER, Hermann; ECKHARDT, Christoph (2009): Materialien zum 3. Weg in der Berufsausbildung. Individuelle Qualifizierungs- und Förderplanung. Eine Arbeitshilfe. Arbeitspapiere 30. Bottrop
- BYLINSKI, Ursula (1996): Defizite beschreiben – Potentiale erkennen – an den Kompetenzen ansetzen. Zum Kompetenzansatz in der Benachteiligtenförderung. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit 47 (1996) 1/2, S. 32–41
- BYLINSKI, Ursula (1999): Fortbildung des Ausbildungspersonals in der Benachteiligtenförderung. Lernen aus der Praxis für die Praxis. In: BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart, S. 320–331
- BYLINSKI, Ursula (2002): Beschäftigungsrisiken und Ressourcen zur Lebensbewältigung. Eine empirische Studie zum Erleben von Erwerbslosigkeit junger Facharbeiter nach der außerbetrieblichen Berufsausbildung. Bielefeld
- BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (2011): „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 40 (2011) 2, S. 14–17
- BYLINSKI, Ursula (2015): Wege zur inklusiven Berufsbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 44 (2015) 2, S. 10–14
- BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.) (2016): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld
- BYLINSKI, Ursula (2018): „Jedem eine Chance“ – Benachteiligtenförderung vom Modellprojekt zur Regelförderung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 47 (2018) 5, S. 6–10
- BYLINSKI, Ursula (2020): Reduzierte Ausbildungsgänge in einer digitalen Transformationsgesellschaft – ein Widerspruch? In: BUCHMANN, Ulrike; CLEEF, Maria (Hrsg.): Digitalisierung durch berufliche Bildung gestalten. Beiträge zur Schulentwicklung. Bielefeld (im Druck)
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION E. V. (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Paris
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION E. V. (2019): Empfehlungen. Programm zur Förderung der inklusiven Bildung. Bonn
- DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND, BUNDESVORSTAND (DGB) (2010): DGB-Expertise: 2-jährige Ausbildungsberufe sind keine Alternative. Berlin
- EKERT, Stefan; ROTTHOWE, Lisa; WEITERER, Bernd (2012): Ausbildungsbausteine – Kompetenz- und Outcomeorientierung in Bildungsangeboten des Übergangsbereichs. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 41 (2012) 4, S. 28–31
- EULER, Dieter; SEVERING, Eckart (2014): Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Gütersloh
- ENGRUBER, Ruth (2018): Reformvorschläge zu einer inklusiven Gestaltung der Berufsausbildung. In: ARNDT, Ingrid; NEISES, Frank; WEBER, Klaus (Hrsg.): Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Leverkusen, S. 27–37

- FÜLBIER, Paul (2001): Quantitative Dimensionen der Jugendberufshilfe. In: FÜLBIER, Paul; MÜNCHMEIER, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte – Grundlagen – Konzepte – Handlungsfelder – Organisationen, Bd. 1. Münster, S. 486–503
- GERICKE, Naomi; FLEMMING, Simone (2013): Menschen mit Behinderungen im Spiegel der Berufsbildungsstatistik – Grenzen und Möglichkeiten. Bonn
- GRIMM, Katja; VOCK, Rainer (2007): Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung. Anforderungen, Zielgruppenwahrnehmung, Rollendefinition, Bd. 1. Münster
- GUMMICH, Judy; HINZ, Andreas (2017): Inklusion – Strategie zur Realisierung von Menschenrechten. In: BOBAN, Ines; HINZ, Andreas (Hrsg.): Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte. Seelze, S. 16–30
- HAHNE, Klaus; SELKA, Reinhard (1993): Leittexte für alles und jeden? – Ein Überblick über Typen und Einsatzfelder. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 22 (1993) 6, S. 35–42
- HILLER, Gottfried G. (1997): Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. Langenau-Ulm
- HENSGE, Kathrin (1993): Schlüsselqualifikationen in der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. In: Jugend-Beruf-Gesellschaft, Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, Heft 4/1993, S. 197–201
- INSTITUT FÜR ARBEITSMARKT- UND BERUFSFORSCHUNG (IAB) (1980): Aktionsprogramm „Rehabilitation in den 80er Jahren“. Nürnberg
- KIPP, Martin (1983): Von der „Lernbehinderung“ zur „Ausbildungsbeeinträchtigung“. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 79 (1984) 9, S. 643–654
- KLOAS, Peter-Werner (1997): Modularisierung in der beruflichen Bildung. Modebegriff, Streitthema oder konstruktiver Ansatz zur Lösung von Zukunftsproblemen? Bielefeld
- KOCH, Christiane; HENSGE, Kathrin (1992): Muß ein Mensch denn alles können? Schlüsselqualifikationen. Eine Bestandsaufnahme von (berufspädagogischer) Theorie und (betrieblicher) Praxis mit Perspektiven für die Ausbildung benachteiligter Jugendlicher in neugeordneten Metallberufen. Berlin, Bonn
- KOOPERATIONSVERBUND JUGENDSOZIALARBEIT (2011): Kriterien und Empfehlungen zur Entwicklung eines kohärenten Fördersystems. Berlin
- KRUPPE, Thomas; LEBER, Ute; MATTHES, Britta (2019): Digitalisierung: Herausforderungen für die Aus- und Weiterbildung in Deutschland. Schriftliche Anhörung in der Enquete-Kommission „Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt“ des Deutschen Bundestages am 10.12.2019. Nürnberg
- LINDMEIER, Bettina; LINDMEIER, Christian (2012): Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung, Bd. 1: Grundlagen. Stuttgart
- NIEHAUS, Mathilde; KAUL, Thomas (2012): Zugangswege junger Menschen mit Behinderungen in Ausbildung und Beruf. Bonn, Berlin

- OEHME, Andreas (2016): Der sozialpädagogische Blick auf (mehr) Inklusion in der beruflichen Bildung. In: BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld, S. 43–56
- PROKSCH, Roland (2001): § 13 SGB VIII – Die zentrale rechtliche Grundlage für Jugendsozialarbeit. In: FÜLBIER, Paul; MÜNCHMEIER, Richard (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit: Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation, Bd. 1. Münster, S. 213–235
- PÜTZ, Helmut (1992): Weichenstellung für das Leben. Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen – Positionen, Sozialrecht, Prüfungen, Computer. Berlin, Bonn
- PÜTZ, Helmut (1993): Integration der Schwachen = Stärke des dualen Systems. Förderung der Berufsausbildung von benachteiligten Jugendlichen – Neue Strukturen und Konzeptionen. Berlin, Bonn
- RÖHRS, Hans-Joachim; STRATMANN, Karl-Wilhelm (1976): Die Jungarbeiterfrage als berufspädagogisches Problem. Berlin
- RÜTZEL, Josef (1995): Randgruppen in der beruflichen Bildung. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen, S. 109–120
- RÜTZEL, Josef (1996): Subjektorientierung in der beruflichen Bildung unter den Bedingungen der systematischen Rationalisierung – Näherungen aus Sicht der kritischen Bildungstheorie. In: ECKERT, Manfred; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Didaktische Innovationen: Subjektorientierte Lernsituationen gestalten. Darmstadt, S. 19–36
- RÜTZEL, Josef (2016): Inklusion durch eine biografieorientierte Berufsausbildung. In: BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld, S. 27–41
- SCHNADT, Pia; VOCK, Reiner; BÖLKE, Claus (2001): Individuelle Förderplanung in der Benachteiligtenförderung. Instrumente, Methoden und Dokumentation der Förderplanung. Münster
- SCHROEDER, Joachim (2016): Die Vielfalt der Behinderungen: Theoretische und empirische Beiträge der Sonderpädagogik zur beruflichen Bildung unter dem Anspruch von Inklusion. In: BYLINSKI, Ursula; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bielefeld
- SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (2009): Memorandum zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Bonn
- SEYD, Wolfgang; SCHULZ, Katrin (2012): Ergebnisse und Erkenntnisse der Teilnehmer-Eingangserhebung (TEE) Herbst 2011–Frühling 2012. In: Berufliche Rehabilitation. Zeitschrift zur beruflichen und sozialen Teilhabe 26 (2012) 3, S. 224–230
- SCHOBER-GOTTWALD, Karen (1976): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine Literaturstudie unter besonderer Berücksichtigung bestehender und neu zu konzipierender Lö-

- sungsansätze und Maßnahmen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 9 (1976) 2, S. 174–196
- THIERSCH, Hans (2014): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 9. Aufl. Weinheim
- UHLY, Alexandra; KROLL, Stephan; KREKEL, Elisabeth (2011): Strukturen und Entwicklungen der zweijährigen Ausbildungsberufe des dualen Systems. Bonn
- ULRICH, Joachim-Gerd (2011): Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Risikogruppen. Aktuelle Ergebnisse aus der BA/BIBB-Bewerberbefragung. In: bwp@Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 15, S. 1–21
- WERNING, Rolf; LÜTJE-KLOSE, Birgit (2016): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. München, Basel
- WESTHOFF, Gisela (1994): Konzepte zur beruflichen Integration junger Fachkräfte. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 23 (1994) 5, S. 18–25
- WIEMER, Bernhard (1982): „Arbeitslose Jugendliche“, „Jugendliche ohne Berufsausbildung“, „Ausländische Jugendliche“: Ihre Stigmatisierung und Diskreditierung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 78 (1982) 3, S. 195–204
- ZIELKE, Dietmar; LEMKE, Ilse G.; POPP, Josefine (1989): Außerbetriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher: Anspruch und Realität. Bonn, Berlin
- ZIELKE, Dietmar (2004): Berufsausbildungsvorbereitung. Ein neues Konzept für die Berufsvorbereitung lernbeeinträchtigter und sozial benachteiligter Jugendlicher. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 33 (2004) 4, S. 43–47
- ZÖLLER, Maria; SRBENY, Christian; JÖRGENS, Julia (2017): Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG/§ 42m HwO für Menschen mit Behinderungen und ReZA-Qualifikation für das Ausbildungspersonal. Eine Sachstandsanalyse. Bonn