



„Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt

► Mit dem Postulat „Ausbildung für alle“ wird das Ziel verfolgt, allen jungen Menschen durch eine qualifizierte Berufsausbildung eine berufliche und soziale Integration in die Gesellschaft zu ermöglichen. Die Vision inklusiver Bildung ist es, allen einen Zugang zu hochwertiger Bildung zu ermöglichen und jeden in die Lage zu versetzen, seine Potenziale zu entfalten. Im Programm der UNESCO „Bildung für alle“ wird dies als ein universaler Anspruch formuliert, unabhängig von Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen oder von besonderen Lernbedürfnissen eines Menschen. Welche Schritte unternommen wurden, was bislang erreicht wurde und wo weiterer Handlungsbedarf besteht, um diesem Ziel näher zu kommen, ist Gegenstand dieses Beitrags. Dabei wird der Frage nachgegangen, welchen Stellenwert das Inklusionskonzept für die Benachteiligtenförderung hat.



URSULA BYLINSKI

Dr. phil., wiss. Mitarbeiterin im Arbeitsbereich „Entwicklungsprogramme/Modellversuche/Innovation und Transfer“ im BIBB



JOSEF RÜTZEL

Prof. Dr., Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, TU Darmstadt

Ausbildung für alle – auf dem Weg zur Realität?

Bei der Programmatik „Ausbildung für alle“ handelt es sich keineswegs um eine neue Zielsetzung. Seit den 1960er-Jahren knüpfen bildungspolitische Leitlinien daran an mit der Absicht, über zielgruppenadäquate Ausbildungskonzepte „Ausgegrenzte“ und „Benachteiligte“ in berufliche Bildungsprozesse zu integrieren. Damit hat sich das Berufs-(Bildungs-)system zunehmend ausdifferenziert und modifiziert. Grundlegende strukturelle Veränderungen des Berufsbildungssystems als Ganzes erfolgten jedoch nicht – obwohl immer wieder gefordert (vgl. u. a. Deutscher Bildungsrat 1970, EULER/SEVERING 2007). Veränderungen bezogen sich stattdessen primär auf den spezifischen Bereich der Benachteiligtenförderung. Dabei ging es einerseits um Anpassungen an die durch technologischen, beruflichen und gesellschaftlichen Strukturwandel veränderte Arbeitsmarktsituation, andererseits um Anpassungen durch eine sich ausdifferenzierende und verändernde Zielgruppe. Jugendliche, die sich um eine berufliche Ausbildung bemühen, unterscheiden sich zunehmend bzgl. ihrer Nationalität, ihres Alters, ihres Geschlechts und ihrer Lebensverhältnisse.

Die im Lauf der 1980er-/1990er-Jahre entstandene und kaum überschaubare Vielzahl der Sonderprogramme von Bund, Ländern und der EU trugen mit zur Entstehung einer eigenen Benachteiligtenförderung bei. Neben dualer und vollzeitschulischer Ausbildung hat sich ein dritter Sektor innerhalb des beruflichen Bildungssystems etabliert (das sogenannte Übergangssystem), der jedoch nur für einen geringen Teil der (benachteiligten) Jugendlichen Übergänge in eine berufsqualifizierende Ausbildung ermöglicht.

BENACHTEILIGTENFÖRDERUNG = INTEGRALER BESTANDTEIL DER BERUFSBILDUNG

Mit den Beschlüssen der Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ des ehemaligen Bündnisses für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit wurde die berufliche Benachteiligtenförderung als Daueraufgabe und integraler Bestand-

teil der Berufsbildung definiert, unabhängig von der Entwicklung auf dem Ausbildungsstellenmarkt (vgl. BMBF 2000). Konsens war, dass gerade für Jugendliche „ohne Schulabschluss und mit oft erheblichen Verhaltens- und Lernproblemen“ die Ausbildungschancen verbessert werden sollten. Dafür wurde ein flächendeckendes, spezifisches Maßnahmeangebot zur Verhinderung von Ausbildungslosigkeit benachteiligter Zielgruppen als „dauerhaft notwendig“ erachtet (ebd.). Das vom BMBF (2001) gestartete BQF-Programm knüpfte hieran an. Vorrangiges Ziel war eine strukturelle Weiterentwicklung der beruflichen Benachteiligtenförderung; „Ausbildung für alle“ und „Integration durch Qualifikation“ waren die zentralen Leitlinien. In diesem Kontext wurde eine „Neue Förderstruktur“ für die Berufsvorbereitung entwickelt und erprobt (vgl. u. a. THIEL 2001). Die daraus resultierte flächendeckende Einführung des Fachkonzepts für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (§ 61 SGB III) sollte die Ausbildungsreife, die Berufswahl und die Integration in Ausbildung fördern. Die jungen Menschen sollten nach einer Eingangsdiagnostik mittels individueller Förderpläne und passgenauer pädagogischer Konzepte optimal gefördert werden. Höhere betriebliche Praxisanteile und die Bildung von regionalen Netzwerken werden seitdem angestrebt. Eine regionale Kooperation und Vernetzung sowohl von Bildungsangeboten als auch der Akteure wird derzeit in dem Programm „Perspektive Berufsabschluss“ (2008–2012) und der „BMBF-Bildungsketten-Initiative“ (2010–2014) verfolgt, mit dem Ziel, den Übergang in eine duale Berufsausbildung zu verbessern (vgl. www.perspektive-berufsabschluss.de sowie www.bmbf.de/de/14737.php; vgl. auch Interview mit PETER THIELE in diesem Heft).

BEDARF ES EINER PÄDAGOGIK DER BENACHTILIGTENFÖRDERUNG?

Die Benachteiligtenförderung hat sich in den letzten drei Jahrzehnten sukzessive als eigenes Handlungsfeld entwickelt. Ihr Spezifikum ist, dass der Förderbedarf mit besonderen Merkmalen von Benachteiligung begründet wird, die einzelnen Individuen zugeordnet werden. BOJANOWSKI (2005, S. 331 f.) spricht von einer Gruppe von Jugendlichen mit multiplen Problemlagen. Für diese Zielgruppe wurden vor allem in der Anfangszeit einer „sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung“ (1980) eigene Lernsettings entwickelt, deren besondere Stärke im Umgang mit Heterogenität, Vielfalt und Differenz lag. Dieser Zugang beschränkte sich jedoch auf das Handlungsfeld Benachteiligtenförderung; eine Übertragung auf das gesamte Berufsbildungssystem erfolgte nicht. Somit entwickelte sich die Benachteiligtenförderung (scheinbar) unabhängig vom „Regelsystem“ und wurde in den 1990er-Jahren zunehmend zu einem „Parallelsystem“ (vgl. BRAUN 1999). Gegenüber einer „Pädagogik der Benachteiligtenförderung“ werden deutliche Vorbehalte geäußert. Kritisiert werden die

Defizitorientierung, die Etikettierung durch die (scheinbare) Besonderheit der Konzepte und deren unzureichende Wirksamkeit. Alle pädagogischen Konzepte stoßen immer an die Grenzen der Strukturen der Institutionen, des (Berufs-)Bildungssystems und an förderrechtliche Grenzen sozialstaatlicher Instanzen (vgl. ENGRUBER 2001; RÜTZEL 2000). Damit ist die Wirksamkeit der pädagogischen Konzepte mit Blick auf das Ziel „Ausbildung für alle“ begrenzt.

Das Besondere im Allgemeinen

Somit bleibt die Frage: Braucht das Besondere eine eigene Pädagogik oder gilt das Allgemeine (berufs-)pädagogischer Lernarrangements? Eine Pädagogik für Benachteiligte in einem spezifisch dafür vorgesehenen Handlungsfeld birgt die Gefahr, den Status von Ausgrenzung zu verfestigen. Gleichwohl braucht es Expertenwissen, um individualisierte Lernprozesse zu initiieren und spezifische Kontextbedingungen einzubeziehen. Dieses wird aktuell unter dem Begriff „Diversity-Kompetenz“ diskutiert. KIMMELMANN (2010, S. 10) beschreibt Diversity-Kompetenzen nicht ausschließlich als „Sonderkompetenzen“, sondern als „Fähigkeiten, die grundsätzlich für die berufliche Bildung relevant sind“. „Offenheit und Interesse gegenüber dem individuellen Lernenden und seiner Persönlichkeit in ihren Auswirkungen auf sein Lernen“ zählen dabei zu den zentralen Merkmalen.

VIelfALT ALS RESSOURCE: VON DER INTEGRATION ZUR INKLUSION

Im Programm der UNESCO „Bildung für alle“ wird inklusive Bildung als eine „Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ verstanden, die nicht in Isolation weiterentwickelt werden kann, sondern Teil einer allgemeinen pädagogischen und bildungspolitischen Strategie sein muss (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2009). In der Sonderpädagogik wird Inklusion als erweiterte und „optimierte Integration“ gesehen (vgl. SANDER 2002): Integration beinhaltet eine sonderpädagogische Unterstützung für spezifische Zielgruppen, während Inklusion alle mit ihren jeweils spezifischen pädagogischen Bedürfnissen in den Blick nehmen. In diese Richtung weist auch HINZ (2004), der das Inklusionskonzept als „Theorie einer pädagogisch ununterteilbaren heterogenen Gruppe“ beschreibt, wonach gemeinsames, aber individuelles Lernen und ein individualisiertes Curriculum für alle vorgesehen ist. Bedeutend ist, dass im Inklusionskonzept Menschen mit Behinderungen oder Benachteiligungen nicht mehr als eine eigene „förderungsbedürftige“ abgegrenzte Gruppe betrachtet werden.

Das Inklusionskonzept ist insofern für die Benachteiligtenförderung weiterführend, als der systemische Ansatz, im Unterschied zu einem individuumzentrierten Ansatz einer

BILDUNG UND ERZIEHUNG

HERAUSGEGEBEN VON

O. ANWEILER, M. FRIEDENTHAL-HAASE,
W. GEORG, M. HEINEMANN, H. HINZEN,
J. H. KNOLL, E. MATTHES, G. MILLER-KIPP,
W. MITTER, H. PASCHEN, A. RAKHKOCHKINE
UND U. RÖHR-SENDELMIEIER

Die Zeitschrift untersucht schwerpunktmäßig das Verhältnis von Bildung und Erziehung im gesellschaftlichen und kulturellen Wandel. Dabei gelten folgende Prinzipien: das Verhältnis von Theorie und Praxis in bildungspolitischen Prozessen sowie in der schulischen Wirklichkeit, der multidisziplinäre Ansatz, die historische Fundierung gegenwärtiger Geschehnisse und Entwicklungen; der internationale und interkulturelle Vergleich.

JG. 63, HEFT 4 (2010)
KARL-HEINZ ARNOLD,
ANATOLI RAKHKOCHKINE UND
WOLFGANG MITTER (HG.)**UNTERRICHTSPLANUNG
IM INTERNATIONALEN VERGLEICH**
2010, II, 395-519 S. BR.
ISBN 978-3-412-20504-1JG. 63, HEFT 3 (2010)
HARM PASCHEN UND
UNA RÖHR-SENDELMIEIER (HG.)
**SOZIALE UND EMOTIONALE
ERZIEHUNG**
2010, II, 267-393 S. BR.
ISBN 978-3-412-20503-4ERSCHEINUNGSWEISE:
VIERTELJÄHRLICH
ISSN 0006-2456EINZELAUSGABE: € 19,90 [D] | € 20,50 [A]
JAHRGANG: € 65,00 [D] | € 66,90 [A]
(STUDIENDE: € 39,90 [D] | € 41,00 [A])

ERSCHEINT SEIT 1948

BÖHLAU VERLAG, URSULAPLATZ 1, D-50668 KÖLN T: +49 221 913 90-0
INFO@BOEHLAU.DE, WWW.BOEHLAU-VERLAG.COM**„PRÄVENTION“: DER ERSTE SCHRITT ZUR INKLUSION?**

Die frühzeitige Förderung von Schülerinnen und Schülern im Rahmen einer Berufsorientierung, die bereits in der allgemeinbildenden Schule beginnt, setzt in ihrer Wirkung auf den Grundsatz „Prävention statt Reparatur“. Sehen wir Prävention als „vorausschauende Problemvermeidung“, die sich nicht nur an individuellen Defiziten orientiert, und das Ziel verfolgt, Chancengleichheit für alle Jugendlichen herzustellen, weist sie in die gleiche Richtung wie das Inklusionskonzept. Insofern stellt sich die Frage, ob Prävention als der erste Schritt zur Inklusion betrachtet werden kann. Voraussetzung wäre, dass frühzeitige *Intervention auf unterschiedlichen Systemebenen* ansetzt, u. a. bezogen auf:

- das *Individuum* und einer entsprechenden individuellen Unterstützung, die dem Entstehungsprozess von Benachteiligung entgegenwirkt,
- die *strukturellen Risikofaktoren*, die sich auf das Individuum beziehen und die aufgrund von kultureller oder sozialer Herkunft, aufgrund des Geschlechts, des Bildungsabschlusses etc. gegeben sind,
- den *Lernzusammenhang* und die Entwicklung von integrierten sowie subjektorientierten Lernsituationen mit individueller Lernunterstützung (individueller Förderplan) und
- die *strukturellen Risikofaktoren*, die sich auf die selektiven Strukturen des Regelsystems, (bspw. des dreigliedrigen Schulsystems) beziehen.

Erst dann können System- und Kontextbedingungen entstehen, die alle Jugendlichen erreichen und ihnen Lernbedingungen ermöglichen, in denen sie ihre Potenziale entfalten können. Geleistet werden kann dies nur, wenn bspw. Berufsorientierung als ein Segment in eine systematische Übergangsgestaltung von der Schule in den Beruf eingebettet ist und Veränderungen auf der institutionellen Ebene (z. B. Schule), den Bildungskonzepten und -curricula (z. B. Schulprogramm, Bildungsbegleitung), dem regionalen Zusammenhang (regionales Übergangsmanagement) und nicht zuletzt auch im Bildungssystem selbst (Integrative Schulformen, Modularisierung im Rahmen der beruflichen Bildung) umgesetzt werden.

Handlungsbedarf auf unterschiedlichen Systemebenen

Die knappe Rekonstruktion zeigt, Benachteiligtenförderung hat sich horizontal und vertikal immer weiter differenziert. Die ihr zugeordnete Funktion als kurzfristiges Steuerungs- und Interventionsinstrument hat sie längst verloren (vgl. MÜNK 2008, S. 32). Ihre Wirksamkeit ist trotz enormer Ressourcen begrenzt (vgl. u. a. TIMMERMANN 2004). Der Anspruch, unterschiedliche Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen, die sozialen und personalen Kompetenzen und

Integrationspädagogik, die Herstellung eines umfassenden Systems für alle verfolgt. Übertragen bedeutet dies, dass (Berufs-)Pädagogik ihren Blick auf die jeweils individuellen Lernvoraussetzungen (Subjektorientierung) richtet, die Kompetenzen und vorhandene Unterstützungsstrukturen der jungen Menschen (Ressourcenorientierung), ihre sozialen Lebenslagen und Milieus (Systemorientierung) berücksichtigt und Jugendliche aktiv in Lernprozesse einbezieht (Partizipation).

Folgt man dem Inklusionsgedanken, so müsste Benachteiligtenförderung in der Allgemeinen Pädagogik aufgehen. Spezifika müssten sich in einer Didaktik wiederfinden, die auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede der jungen Menschen in gleichem Maße eingehen kann – einer „Subjektorientierung“ (vgl. RÜTZEL 2000) ist dies implizit. Deutlich ist damit ein Kompetenz- und ressourcenorientierter Zugang verbunden.

die Integration in Ausbildung und Beschäftigung zu stärken, wird nur bedingt eingelöst. Zwar konstatieren die Autoren der 16. Shell Jugendstudie (vgl. ALBERT/HURRELMANN/QUENZEL 2010), dass die Mehrzahl der Jugendlichen optimistisch in die Zukunft blickt, die Zuversicht bei den sozial Schwächsten ist jedoch nach wie vor deutlich rückläufig. Betroffen sind Jugendliche mit ungünstigen schulischen Voraussetzungen, mit Migrationshintergrund und junge Frauen, insbesondere junge Mütter (vgl. BEICHT/ULRICH 2008).

Analysen zur Selektion im Bildungssystem verweisen auf die Systemstrukturen als Hauptthemnisse für eine gelungene berufliche Integration (vgl. z. B. CHRISTE/REISCH/WENDE 2009). So identifiziert bspw. MÜNK (2008, S. 44 f.) als Hauptursache für die Dysfunktionalität des Übergangssystems das Festhalten am Dualen System als „Königsweg“, der so zum Nadelöhr wird und zur Ausgrenzung statt zur Integration führt. In diesem Zusammenhang sind die Ergebnisse von MÜLLER-BENEDIKT (2007) von Bedeutung, dass Veränderungen in den Systemstrukturen aussichtsreicher sind als intensive individuelle Förderung.

Gleichwohl sind Konzepte der Unterstützung und Förderung nicht zu vernachlässigen. Ausgangspunkt von Lernprozessen sind die Lernenden selbst und ihre Potenziale. Vorhandene Methoden der Berufs-, Sonder- und Sozialpädagogik (u. a. exemplarisches Lernen, Subjektorientierung, Empowerment) werden in der Praxis der Benachteiligtenförderung erfolgreich umgesetzt und ausgestaltet. Sie bleiben aber dann wirkungslos, wenn sie an starre, nicht veränderbare institutionelle oder systemische Grenzen stoßen.

Der Inklusionsgedanke erweitert somit die Handlungsperspektiven, weil er auf die Notwendigkeit einer Veränderung unterschiedlicher Systemebenen verweist und gleichzeitig die Bedeutung individueller Faktoren nicht vernachlässigt. Individuelle Benachteiligungsrisiken können nur im Zusammenwirken mit Veränderungen auf der strukturellen Ebene beseitigt werden, das heißt: Sondermaßnahmen zu verlassen und Regelstrukturen zu verändern. Dies beinhaltet auch, den Aspekt des lebenslangen Lernens aufzugreifen und das Bildungssystem so zu gestalten, dass es jeder und jedem in seiner Biografie Einstiege und Bildungsmöglichkeiten bietet. Hierzu sind u. a. modularisierte Bildungsgänge, Creditsysteme, Kompetenz- und Outputorientierung sowie zertifizierte Kompetenzen, die nicht an Lernorte gebunden sind, wichtige Elemente. Damit Individuen ihre Potenziale entfalten können, ist die Gestaltung des Bildungssystems an den bildungspolitischen Leitlinien der Inklusion zu orientieren, die auf eine Öffnung und Veränderung des Regelsystems zielen. ■

Literatur

- ALBERT, M.; HURRELMANN, K.; QUENZEL, G.: *Jugend 2010. 16. Shell Jugendstudie*. Frankfurt 2010
- BEICHT, U.; ULRICH, J. G.: *Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie*. BIBB-Report 6/2008 – URL: www.bibb.de/de/49930.htm (Stand: 10.02.2011)
- BMBF (Hrsg.): *Arbeitsgruppe „Aus- und Weiterbildung“ im Bündnis für Arbeit, Ausbildung und Wettbewerbsfähigkeit. 2. Bericht des BMBF*. Bonn 2000
- BMBF (Hrsg.): *„Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf“*. Bonn 2001 – URL: www.bmbf.de/pub/kompetenzen_foerdern.pdf (Stand: 10.2.2011)
- BOJANOWSKI, A.: *Umriss einer beruflichen Förderpädagogik. Systematisierungsvorschlag zu einer Pädagogik für benachteiligte Jugendliche*. In: BOJANOWSKI, A.; RATSCHINSKI, G.; STRASSER, P. (Hrsg.): *Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung*. Bielefeld 2005, S. 330–362
- BRAUN, F.: *Probleme und Wege der beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. München 1999
- CHRISTE, G.; REISCH, R.; WENDE, L.: *Zur Leistungsfähigkeit des Bildungssystems bei der Integration benachteiligter Jugendlicher*. Expertise im Auftrag des AWO-Bundesverbands. Berlin 2009
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION: *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn 2009
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: *Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission*. Stuttgart 1970
- ENGGROBER, R.: *Sozialpädagogische Skizzen zu einer „Pädagogik der Benachteiligtenförderung“*. In: *Jugend, Beruf, Gesellschaft* 52 (2001) 1, S. 2–8
- EULER, D.; SEVERING E.: *Flexible Ausbildungswege in der Berufsbildung. Ziele, Modelle, Maßnahmen*. Bielefeld 2007
- HINZ, A.: *Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!?* In: SCHNELL, I.; SANDER, A. (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn 2004, S. 41–74
- KIMMELMANN, N.: *Diversity-Kompetenzen von Lehrkräften und Ausbildern. Standards für eine neue Aus- und Weiterbildung des Berufsbildungspersonals*. In: *berufsbildung* 64 (2010) 123, S. 8–10
- MÜLLER-BENEDIKT, V.: *Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden?* In: *KZfSS* 59 (2007) 4, S. 615–639
- MÜNK, D.: *Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums: Von Eingängen, Ausgängen, Abgängen – und von Übergängen, die keine sind*. In: MÜNK, D.; RÜTZEL, J.; SCHMIDT, C. (Hrsg.): *Labyrinth Übergangssystem*. Bonn 2008, S. 31–52
- RÜTZEL, J.: *Pädagogische Anforderungen an die Benachteiligtenförderung*. In: *Arbeitsstab Forum Bildung*. Bonn 2000
- SANDER, A.: *Von der integrativen zur inklusiven Bildung*. In: HAUSOTTER, A.; BOPPEL, W.; MESCHENMOSER, H. (Hrsg.): *Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland*. Middelfart (DK) 2002, S. 143–164
- THIEL, J.: *Erprobung einer neuen Förderstruktur für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf*. In: *ibv*, Heft 26. Nürnberg 2001, S. 2241–2257
- TIMMERMANN, D.: *Kosten und Finanzierung der beruflichen Bildung in der nationalen Bildungsberichterstattung*. In: BAETHGE, M. u. a. (Hrsg.): *Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht*. Berlin/Bonn 2004, S. 281–294