Deutsches Jugendinstitut

Universität Hildesheim

INKLUSION AM ÜBERGANG SCHULE – BERUF

Aus Perspektive junger Menschen Barrieren abbauen und Experimentierräume für alle schaffen

Eine Praxisbroschüre

GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium für Bildung und Forschung

RAHMENPROGRAMM EMPIRISCHE BILDUNGSFORSCHUNG

Universitätsverlag Hildesheim

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 3

2. Angebotslandkarten und die Rolle von Regionen im Übergangsbereich 4

3. Inclusiveness am Übergang Schule – Beruf 8

4. Drei Übergangsportraits 8

4.1 Übergangsentscheidungen 9

4.2. Beziehungen 10

Jiana 11

Hanna. 14

Marc 17

5. Kernbotschaften zur Stärkung von Inklusion am Übergang 20

Bedingungslos an Interessen der jungen Menschen ansetzen 22

Experimentierräume für alle schaffen 24

Lebenslagen junger Menschen diversitätssensibel berücksichtigen. 26

6. Ausblick: Inklusive Ausbildungs- und Arbeitsmärkte . . . 29

Quellen und weiterführende Literatur. 30

Die Autor*innen 31

1. Einleitung

Die Begleitung und Angebote an den Übergängen zwischen der Schule und dem Beruf sollen jungen Menschen soziale und berufliche Perspektiven eröffnen. Die Übergänge fast aller jungen Menschen verlaufen dabei selten gradlinig und ohne Zwischenstopps. Vielmehr beinhalten sie oft schwierige Entscheidungen und Probierphasen. Darum haben die Angebote und die Begleitung der jungen Menschen die Aufgabe, immer wieder neu mit den jungen Menschen Wege und Zugänge zu finden sowie Möglichkeiten in der beruflichen Orientierung, Bildung und Arbeitswelt zu eröffnen.

Wenn in dieser Broschüre davon gesprochen wird, Inklusion am Übergang Schule – Beruf zu gestalten, dann ist damit gemeint, dass jeder junge Mensch ein Recht auf eine diskriminierungsfreie Teilhabe an den regulären Formen der beruflichen Orientierung, Bildung und Arbeitswelt hat. Alle jungen Menschen haben ein Recht darauf, in den unterschiedlichen Phasen des Übergangs immer wieder Zugänge ermöglicht zu bekommen und dabei diskriminierungsfrei unterstützt zu werden und Assistenz zu erhalten, sodass soziale Teilhabemöglichkeiten ausgebaut werden.

Wir verstehen dabei Inklusion als einen Menschenrechtsgrundsatz (Degener 2015; Hirschberg/Köbsell 2016). Dies bedeutet, dass junge Menschen sich nicht für dieses Recht irgendwie beweisen müssen oder es besonders begründet werden muss. Es ist einfach Auftrag aller sozialstaatlichen Angebote sowie sozialen, ökonomischen und bildungsbezogenen Infrastrukturen vor Ort. Im Mittelpunkt steht somit die Frage:

> Welche Barrieren und Unterstützungen erfahren junge Menschen am Übergang Schule – Beruf, wie werden sie von relevanten Akteur*innen unterstützt und wie können die Infrastrukturen inklusiv geöffnet werden?

Wir möchten uns insbesondere bei allen jungen Menschen bedanken, die uns für unsere Fragen Einblicke in ihren Alltag gegeben und uns ihre Zeit geschenkt haben. Zudem möchten wir uns bei den Fachkräften bedanken, die in vielen Diskussionen mit uns zusammengearbeitet haben. Diese Broschüre versucht alle ihre Anregungen aufzunehmen und der Fachdiskussion zugänglich zu machen.

> Es ist das Ziel dieser Broschüre für die Wahrnehmung und den Abbau von Barrieren zu sensibilisieren und jungen Menschen eine diskriminierungsfreie Teilhabe zu ermöglichen.

Das Projekt InBiT als Grundlage

Diese Broschüre wurde auf der Grundlage der im Forschungsprojekt InBiT gewonnenen Erkenntnisse erarbeitet. InBiT steht für „Inklusion in der beruflichen Bildung: Bildungsteilhabe in regionalen Übergangsstrukturen mit einem Schwerpunkt auf die Perspektive junger Erwachsener“ und war ein Verbundprojekt (2021–2024) des Instituts für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim und des Deutschen Jugendinstituts, Außenstelle Halle. Die zentrale Zielstellung von InBiT war es, aus der Perspektive von jungen Menschen herauszuarbeiten, was am Übergang Schule – Beruf in ihrer Region als Barrieren und Unterstützungen wirkt. Es wurden in vier Regionen in Niedersachsen und Sachsen-Anhalt aus der Perspektive von jungen Menschen Barrieren und alltägliche sowie institutionelle Unterstützungsformen am Übergang Schule – Beruf untersucht.

2. Angebotslandkarten und die Rolle von Regionen im Übergangsbereich

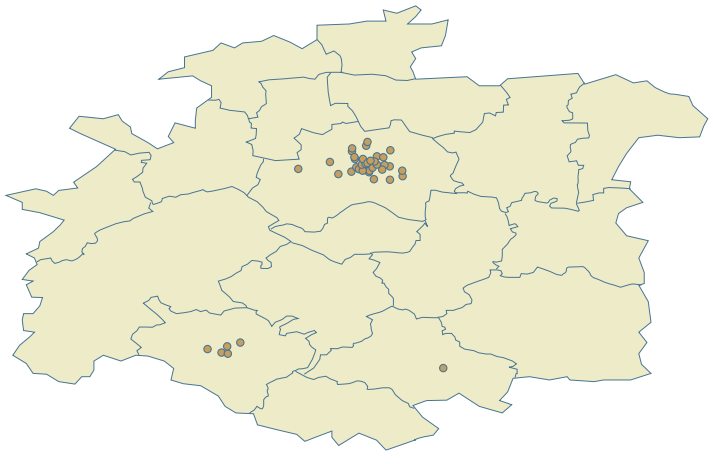
Die Verantwortung für Übergänge in Arbeit liegt u.a. bei der jeweiligen Region und deren Kommunen. Mit den Angebotslandkarten lässt sich die Verteilung von Angeboten am Übergang Schule – Beruf zum Stand März 2023 erkennen.

Begleitung und Angebote am Übergang Schule – Beruf werden neben den allgemeinen regulären Maßnahmen zur beruflichen Bildung vorgehalten. Sie haben zum Ziel, junge Menschen beim Übergang in reguläre Ausbildungsformen zu unterstützen. Wie an den Karten zu sehen ist, gibt es vielerlei dieser Angebote. Die Beispielregionen A und D sind Landkreise mit teilweise sehr ländlichen Bereichen. Bei den Beispielregionen B und C handelt es sich um Großstädte.

Mit diesem Kapitel soll gezeigt werden,

- welche Unterschiede es für junge Menschen machen kann, in der einen oder der anderen Regionen den Übergang Schule – Beruf zu durchlaufen.
- welche Rolle der Wohnort für junge Menschen und deren Leben spielt.
- dass es sowohl wichtig als auch lohnenswert ist, die regionalen Rahmenbedingungen in die Arbeit für und mit den jungen Menschen einzubeziehen.

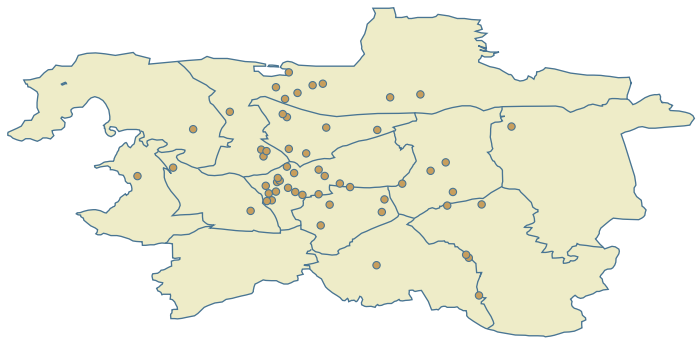
LANDKREIS A



1.208,35 km²

Region A ist ein Landkreis in Niedersachsen, der sich aus 42 Gemeinden zusammensetzt. Es gibt ein großstädtisches Zentrum sowie mehrere Kleinstädte. Das (groß-)städtische Zentrum ist in der Verteilung der Übergangsangebote erkennbar, die meisten Angebote sind dort zentralisiert verortet. Zwar gibt es vereinzelt auch Angebote in ländlicheren Gegenden, hier allerdings auch eher im städtischen Bereich als in den kleineren Gemeinden.

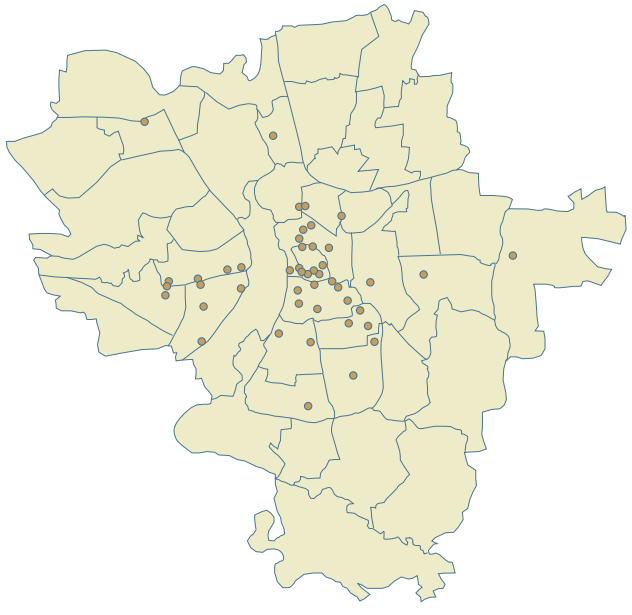
STADT B



204,3 km²

Stadt B ist eine Großstadt in Niedersachsen, die aus 51 Stadtteilen bzw. 13 Bezirken besteht. Es lässt sich erkennen, dass es bei einer insgesamt guten Verteilung der Angebote über das Stadtgebiet hinweg, vor allem im Zentrum von Stadt B mehr Angebote gibt als am Stadtrand. Gerade einige Randbezirke weisen kaum oder keine Angebote auf.

STADT C



135,02 km²

Stadt C ist eine kreisfreie Großstadt in Sachsen-Anhalt, die zur Metropolregion Mitteldeutschland gezählt wird. Die fünf Stadtbezirke gliedern sich nochmals weiter auf in 35 Stadtteile. Hier zeigt sich, dass die Übergangsangebote sich hauptsächlich im Zentrum von Stadt C befinden. Nur sehr vereinzelt finden sich auch Angebote in den peripheren Stadtteilen.

LANDKREIS D

Landkreis D ist ein im Vergleich großer Landkreis in Sachsen-Anhalt, der hauptsächlich ländlich geprägt ist. Zu dem Landkreis D zählen 20 Gemeinden. Drei Bereiche lassen sich erkennen, in denen Übergangsangebote stattfinden. Diese sind die (klein-)städtischen Gebiete im Landkreis D. In den ländlichen Gebieten finden sich bisweilen über weite Strecken keine Übergangsangebote.

Zur Bedeutung regionaler Übergangsstrukturen

Für die jungen Menschen sind die Region und der Wohnort fast immer ein bedeutungsvolles Thema. In den im Projekt InBiT geführten Interviewgesprächen spielen u.a. die Erreichbarkeit, Infrastruktur (vor allem, was den öffentlichen Nahverkehr angeht) und Freizeitgestaltung eine Rolle. Für Marie beispielsweise ist die Distanz zum Arbeitsplatz eines der wichtigsten Kriterien bei der Wahl ihrer Ausbildung. Jiana pendelt zwei Stunden pro Strecke zu ihrem Praktikum und beschreibt dies als aufwendig und belastend. Alessandro erlebt (regionale) Distanzen als relativ unwichtig, weil es die Menschen aus seinem transnationalen Netzwerk sind, die für ihn Orte ausmachen. Luise beschreibt, wie sie in dem Dorf, in dem sie lebt, von Peers verfolgt, bedroht und angegriffen wird. All das hat nicht nur, aber auch mit der regionalen Umgebung, oft konkret dem Wohnort der jungen Menschen, zu tun.

- Soziale Ungleichheiten werden - neben anderen Faktoren - durch das Aufwachsen in verschiedenen Bundesländern, aufgrund ländlicher und städtischer Infrastrukturen, Gegenden bzw. Stadtteilen usw. (re)produziert.
- Wenn sich mit der Herkunft junger Menschen beschäftigt wird, bezieht sich dies bisher meist auf Nationalstaaten und eine etwaige Migrationsgeschichte. Anhand der Beschäftigung mit Landkarten, Angebotsverteilung und regionaler Infrastruktur wird deutlich, wie viel Einfluss der Wohnort auf das Leben junger Menschen am Übergang Schule – Beruf hat.

Reflexionsfragen und Impulse

- Welche Ähnlichkeiten oder Aspekte erkennen Sie, die vergleichbar sind mit der Region, in der Sie tätig sind? Wo unterscheidet sich Ihre Region von den vier hier dargestellten Regionen?
- Wie sieht der Landkreis aus, in dem Sie arbeiten? Nehmen Sie sich eine Karte von der Region, in der Sie arbeiten und tragen Sie die Angebote ein. Was wird deutlich?
- Für welche Zielgruppen gibt es viele/wenige Angebote und wo befinden sich diese? Wo lässt sich noch etwas ausbauen? Welche Angebote genau und für welche Zielgruppe? Können alle junge Menschen die Regelangebote wohnortnah nutzen oder werden sie zu den in der Region vorhandenen Sonderangeboten verwiesen? Welche Wege müssen sie auf sich nehmen, um das Sonderangebot zu nutzen?
- Was wissen Sie zudem über Infrastrukturen? Wenn Sie nun das Bus-/ bzw. öffentliche Nahverkehr-Netz in Ihrem Landkreis darüber legen, wie sind die Angebote für junge Menschen erreichbar?
- Wissen Sie, wo die jungen Menschen, die Sie begleiten, leben? Wie erreichen die jungen Menschen Ihr Angebot, andere potenzielle Übergangsangebote und potenzielle Ausbildungsstellen? Wen erreichen Sie nur schwer oder gar nicht?

Kommunaler Jugendinklusionsindex

Den Stand von Inklusion am Übergang Schule – Beruf in allen deutschen Landkreisen bildet der kommunale Jugendinklusionsindex des Deutschen Jugendinstituts ab. Dieser erscheint voraussichtlich im Februar 2025. Der Index bündelt relevante Indikatoren in den Dimensionen abgebendes System, Übergangsbereich, aufnehmendes System und regionale Infrastruktur. Der Index ermöglicht eine Einschätzung der Inclusiveness in Ihrer Region und eine überregional vergleichende Perspektive.

3. Inclusiveness am Übergang Schule – Beruf

Die Angebotslandkarten zeigen, dass Inklusion und Exklusion nicht ausschließlich durch Einzelorganisationen, wie etwa (Berufs-)Schulen gestaltet werden, sondern regionale Strukturen eine ebenso wichtige Rolle bei der Ermöglichung oder Verhinderung diskriminierungsfreier Teilhabe spielen. Für den Übergang Schule – Beruf zeigt sich: Die Zugänge zu Aus-bildung und Arbeit und die Formen von Teilhabe junger Menschen sind mit den regionalen Strukturen eng verwoben. Eine theoretische Rahmung bietet dabei das Konzept der „Inclusiveness“ (vgl. Oehme 2017), bei dem der Blick auf die Eigenschaften regionaler Strukturen gelenkt und danach gefragt wird, inwieweit in regionalen Kontexten die konkreten Teilhabestrukturen inklusiv oder exklusiv wirken (vgl. ebd.: 20). Unter Inclusiveness wird entsprechend die Fähigkeit der regionalen Bildungs- und Übergangsstrukturen verstanden, jungen Menschen gesellschaftliche Teilhabeoptionen mittels Bildung und Arbeit zu eröffnen, ohne diese vorab zu stigmatisieren und ihnen vollumfängliche Beteiligung zu ermöglichen (vgl. ebd.: 21). Verbunden mit der menschenrechtlichen Perspektive auf Inklusion am Übergang Schule – Beruf (vgl. Enggruber et al. 2021) wird deutlich: Inklusion wird nicht auf zugeschriebene Merkmale, wie z.B. Behinderung und die Frage, wie als behindert markierte Menschen gut gefördert werden können, enggeführt, sondern es müssen vor allem mehrdimensionale und vielschichtige Aspekte (in der jeweiligen Region und den darin befindlichen Organisationen) be-rücksichtigt werden, damit die gleichberechtigte und diskriminierungsfreie Teilhabe von Menschen in allen Lebensberei-chen, unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen, umgesetzt werden kann (vgl. Wansing 2015; Enggruber et al. 2021).

Werden die Sichtweisen junger Menschen und ihre Übergangsentscheidungen mit den regionalen Strukturen, Programmen und Angeboten, in die sie sozial eingebunden sind, gekoppelt, zeigen sich verschiedene Formen der Unterstützung sowie Barrieren während der Übergangsgestaltung. Anhand folgender Übergangsportraits wird dies verdeutlicht.

4. Drei Übergangsportraits

Auf den folgenden Seiten werden drei junge Menschen und deren Übergänge von der Schule in einen Beruf portraitiert. Dabei stehen weniger die drei Personen im Fokus, sondern vielmehr die jeweiligen Übergänge. Die Portraits stellen also einerseits hochindividuelle, aus subjektiver Sicht berichtete Erzählungen dar, stehen hier aber auch gleichzeitig stellvertretend für typische Übergangsgestaltungen und sollen auch genau so verstanden und gelesen werden. So sind es z.B. Hannas Erfahrungen, die hier zusammengefasst wurden, aber sie stehen stellvertretend für viele weitere junge Menschen mit zugeschriebenen Beeinträchtigungen und Erfahrungen eines Behindert-werdens am Übergang Schule – Beruf, die uns ähnliche Erlebnisse bezüglich ihrer Übergänge geschildert haben.

Im Mittelpunkt der Portraits stehen dabei zwei Hauptthemen, die in allen Interviews eine besonders hohe Bedeutung haben und unmittelbar miteinander zusammenhängen: das Treffen von Entscheidungen am Übergang Schule – Beruf und Beziehungen zu anderen Personen. Im Raum steht dabei die Frage, was davon für wen und in welcher konkreten Konstellation zur Barriere oder zur Unterstützung wird.

Die Portraits stellen in dieser Broschüre das Kernelement dar. Die abschließend aufgeführten Handlungsempfehlungen in Form von Kernbotschaften und Reflexionsfragen konnten nur dank der vielfältigen, überaus intensiven und vertrauensvollen Erzählungen von knapp 60 jungen Menschen abgeleitet werden. Im Datenerhebungsprozess wurde deutlich, wie gewinnbringend es ist, jungen Menschen zuzuhören und von da aus Entwicklungsprozesse anzustoßen. Die Portraits können entsprechend als Überleitung zu unseren Kernbotschaften gelesen werden.

Aber auch ohne die Kernbotschaften können Sie die Portraits dafür nutzen, in Ihrem Berufsfeld Entwicklungsprozesse anzustoßen, indem Sie anhand der Portraits Ihre organisationalen Strukturen und das eigene Handeln reflektieren. Möglich ist dies beispielsweise in Dienstbesprechungen, an Fortbildungen oder zu Beginn von Team- sowie Organisationsentwicklungsprozessen, aber auch bei der Planung und Gestaltung (über-)regionaler Angebote.

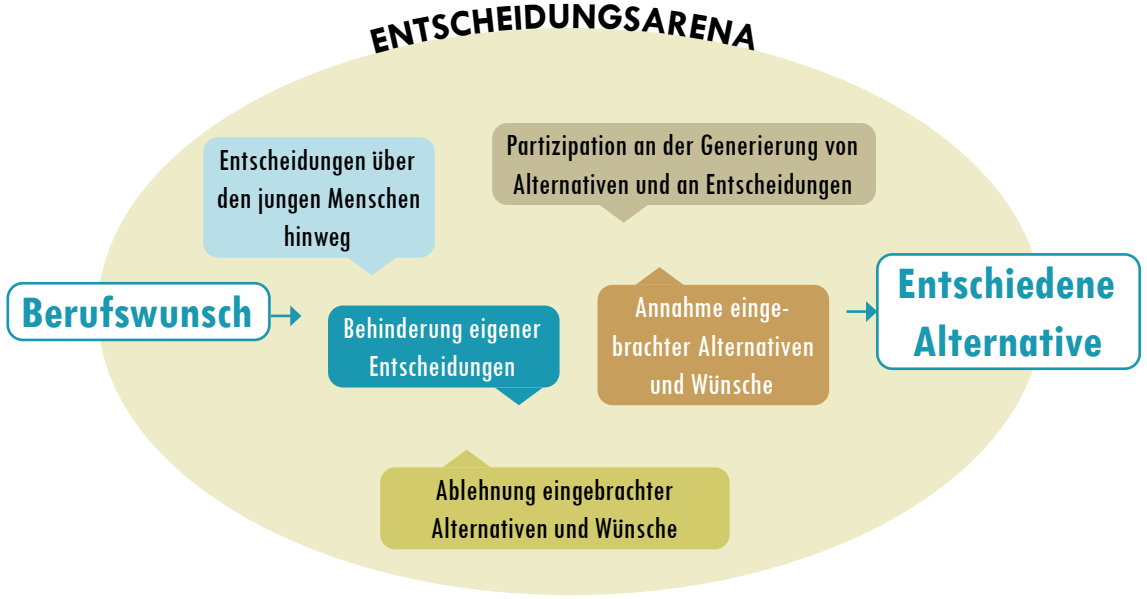
4.1 Übergangsentscheidungen

Entscheidungen spielen am Übergang Schule – Beruf eine wesentliche Rolle, sollen die verschiedenen Angebote aus Berufsvorbereitung, -beratung und -orientierung junge Menschen doch gerade bei einer Berufswahlentscheidung unterstützen. Dabei geht es jedoch nicht ausschließlich um innerpsychische Entscheidungsprozesse auf Seiten der jungen Menschen. Vielmehr zeigt das Projekt InBiT, dass es hierbei um soziale Aushandlungsprozesse geht, denen ebenfalls Familienangehörige und Peers, aber auch die Fachkräfte der verschiedenen Übergangsorganisationen angehören.

Wie in einer Arena wird an verschiedenen Orten und über die Zeit hinweg um die vermeintlich richtige Entscheidung gerungen: in gemeinsame oder auch verschiedene Richtungen und manchmal über die jungen Menschen hinweg. Am Ende eines solchen Prozesses steht (nur noch) eine entschiedene Alternative, wobei nicht mehr auszumachen ist, wer diese wirklich getroffen hat. Vielmehr können die diesbezüglichen Zuschreibungen (getroffen wurde die Entscheidung vom jungen Menschen oder von der Fachkraft) sogar unterschiedlich ausfallen. Immer aber sind es die jungen Menschen, die mit den Konsequenzen (weiter) leben. Entscheidungen setzen also Alternativen voraus (sonst sind es keine Entscheidungen), wobei damit nicht gesagt ist, wer diese einbringen und wer diese ablehnen kann und auch nicht, wer diese bis auf eine, also bis zu einer Ent-Scheidung hin verknappen kann. Wichtig zu berücksichtigen ist zudem, dass sich Übergänge finden lassen, die zwar als Entscheidung bezeichnet werden, jedoch nie eine waren, da keine Alternativen zur Verfügung standen. Häufig haben wir diese Form bei jungen Menschen die vielschichtige Behinderungserfahrungen machen, vorgefunden, von denen der Großteil – alternativlos – nach der Schule in den Berufsbildungsbereich einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) übergehen. Für das Lesen der Übergangsportraits, und eine daran orientierte Arbeit, sind entsprechend folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Entscheidungen setzen verschiedene Alternativen voraus. Sonst sind es keine Entscheidungen.
- Entscheidungen werden ebenso wenig einsam wie in einem konkreten Moment getroffen, sondern in einer Entscheidungsarena prozesshaft ausgehandelt.
- Fast alle jungen Menschen gehen mit konkreten Wünschen oder Interessen in diese Arenen hinein und durchlaufen hier meist vielfältige Angebote/Maßnahmen in verschiedenen Organisationen.
- Die Möglichkeiten, auf Alternativen und Entscheidungen Einfluss zu nehmen, sind dabei von Kontext zu Kontext ungleich zwischen jungen Menschen, Fachkräften und ggfs. Familienangehörigen bzw. Bezugspersonen verteilt (Es zeigen sich in fast allen Arenen die fünf Mechanismen, die in der Grafik auf S. 10 dargestellt sind).
- Für Organisationen ist dieses Aushandeln und Entscheiden Alltag. Für die jungen Menschen jedoch ein entscheidender Prozess. Sie müssen, oft ihr Leben lang, mit den Konsequenzen, also der am Ende dieses Prozesses entschiedenen Alternative, leben.

In den Übergangsportraits stellen wir dies grafisch wie folgt dar: Junge Menschen gehen mit einem mehr oder weniger konkreten Berufswunsch in die Übergangsarena hinein. Dort erfahren sie, in ganz verschiedenen Kontexten und zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedlich ausgeprägt, fünf verschiedene Mechanismen von Entscheidungsfindungsprozessen. Am Ende bleibt eine entschiedene Alternative von all denen, um die hier gerungen wurde, über.



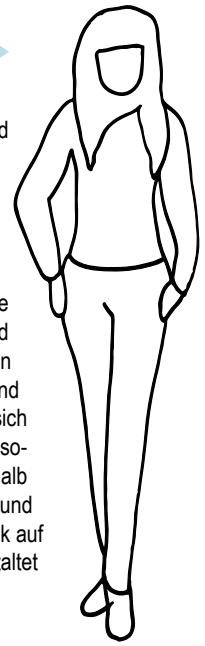
4.2 Beziehungen

Mit Beziehungen sind hier alle Verbindungen zu Menschen gemeint, mit denen junge Menschen in ihrem Leben zu tun haben. Das sind einmal die Personen, von denen sie privat umgeben sind (familiäres Umfeld wie Eltern, Geschwister oder Großeltern, Freund*innen, Partner*innen, Bekannte, Kneipenumfeld, Fitnessstudio, Alltagsbegegnungen, Freund*innen/ Bekannte der Eltern, erwachsene Bezugspersonen außerhalb der Familie...) und Personen, denen sie in einem professionellen Kontext begegnen (schulisches Umfeld: Lehrkräfte, Integrationshelfer*in, Mitschüler*innen, Nachhilfelehrer*in, Schulbegleitung, Hausmeister*in; im Arbeitsumfeld: Kolleg*innen, Vorgesetzte, Ausbilder*innen; Psychiater*innen, pädagogische Fachkräfte, Therapeut*innen, Berater*innen, Berufsorientierung, Behörden, Kostenträger, Teilnehmende in Angebot/ Maßnahme, Gruppenleitungen, ...). Der Unterschied zwischen privatem und professionellem Kontext ist wichtig für junge Menschen und der Unterschied, ob die Verbindungen und Beziehungen selbst gewählt sind oder nicht. Ein Beispiel, an dem es deutlich wird, sind Peers: Freundschaften, die selbst gewählt und gestaltet werden, sind meist eine Unterstützung. Verbindungen zu Peers, die nicht selbst gewählt sind, beispielsweise Mitschüler*innen, können auch sehr belastend für die jungen Erwachsenen sein. Auffällig viele junge Menschen erzählen uns von Mobbing und es wird deutlich, dass es dabei auch zwischen privaten Peer-Beziehungen, z.B. Freund*innen, und Peer-Beziehungen in professionellen Kontexten, z.B. Mitschüler*innen, einen Unterschied gibt. Die geschilderten Mobbingerfahrungen finden überwiegend in organisational gerahmten Peer-Beziehungen (z.B durch Mitschüler*innen, Kolleg*innen) statt. Oft laufen diese im Unsichtbaren für Fachkräfte, sodass die jungen Menschen nur selten von hilfreicher Unterstützung bei Erfahrungen von Mobbing berichten.

Insgesamt formulieren die jungen Menschen deutlich: die Beziehungen zu Menschen – ob privat oder in professionellem Kontext – sind selten nur gut oder schlecht bzw. nicht ausschließlich unterstützend oder belastend. Oft erleben sie beide Aspekte. Aus den Daten wird zudem erkennbar, dass Beziehungen einen Einfluss auf die Entscheidungsfindungsprozesse haben, sie sind also Teil der Entscheidungsarenen.

JIANA

"Ich weiß, man muss Mühe geben, aber hier gibt's keine Chance, echt"

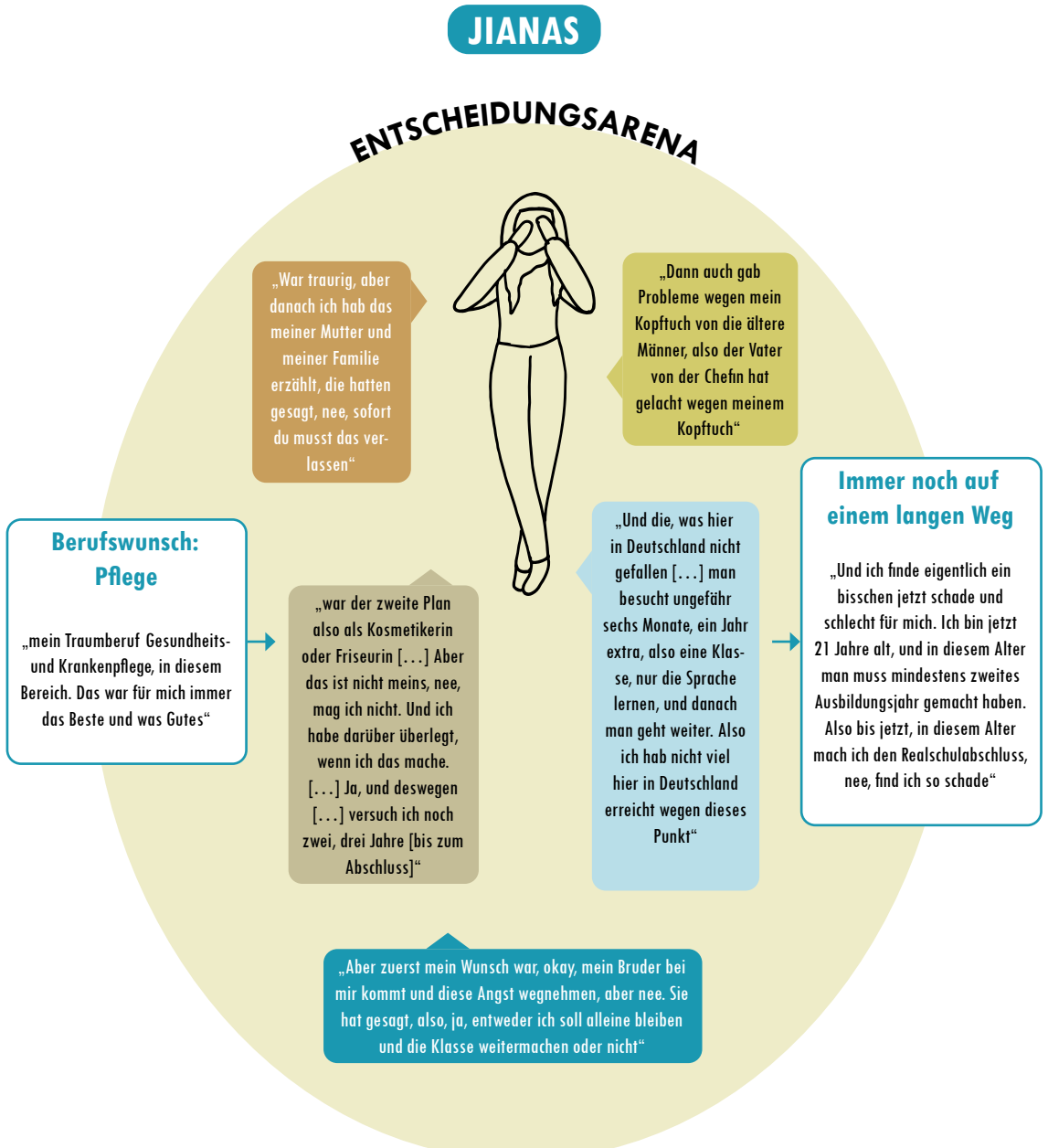


Jiana ist eine 21-jährige Frau, die genau weiß, was sie will: „mein Traumberuf Gesundheits- und Krankenpflege, in diesem Bereich. Das war für mich immer das Beste und was Gutes. Und immer, wenn ich dachte, was soll ich werden, was möchte ich werden, dann sofort in diesem Bereich". Auf dem Weg zu ihrem Ziel ist es ihr allerdings nicht möglich, eine Klasse zu wiederholen an einer Schule, an der sie sich wohlfühlt und sie sieht sich Barrieren gegenüber, die von hohen sowie starren sprachlichen Anforderungen bis hin zu rassistischer Diskriminierung reichen. Trotz alledem weicht sie nicht von ihrem beruflichen Ziel ab, sorgt mit vollem Einsatz dafür, praktische Erfahrung sammeln zu können, indem sie dazu teilweise lange Pendelwege auf sich nimmt und findet immer neue Wege. Weil sie immer neue Wege finden muss. Jiana erzählt von schwierigen Rahmenbedingungen, die mehrere Schulwechsel sowie das Gefühl von ‚zu lange brauchen' und ‚zu spät dran sein' zur Folge haben. Beim aktuellen Angebot, das Jiana wahrnimmt, handelt es sich um eine Art kleine Schule mit täglichem Unterricht in kleinen Klassen, zur Vorbereitung auf die sogenannte Nichtschülerprüfung, zur Erlangung eines Haupt- oder Realschulabschlusses. Innerhalb dieses Angebotes fühlt sie sich wohl, weil die Klassengröße klein ist, sie dort gute Kontakte hat und Unterstützung von den Mitarbeitenden erhält. Die Unterstützungsstruktur ‚Nachhilfe in Mathematik auf Arabisch' ist zwar strukturell vorhanden und wird vom Jobcenter finanziert, die Umsetzung gestaltet sich allerdings als kompliziert, weil sich noch keine Person für die Nachhilfe gefunden hat.

Wie erlebt Jiana Entscheidungen am Übergang?

Jiana erlebt ihren Übergang so, dass sowohl ein Eigenanteil als auch strukturelle Rahmenbedingungen ausschlaggebend dafür sind, ihre Ziele erreichen zu können. Sie bemüht sich, strengt sich an und wird besser, dies reicht aber nicht oder erfolgt nicht schnell genug und sie hat teilweise keine realistischen Möglichkeiten, ihr Ziel, beispielsweise einen Abschluss, zu schaffen. Dabei erlebt sie sowohl unterstützende Faktoren als auch Barrieren. Eine exkludierende Erfahrung muss Jiana im Schulsystem machen: „Und die, was hier in Deutschland nicht gefallen, also dass sofort ohne die deutsche Sprache, z.B. man besucht ungefähr sechs Monate, ein Jahr extra, also eine Klasse, nur die Sprache lernen, und danach man geht weiter. Also ich hab nicht viel hier in Deutschland erreicht wegen dieses Punkt". Ihr widerfährt hier der Automatismus einer Sprachlernklasse und sie hat keine andere Möglichkeit, als sich dort hineinzubegeben (und zu bleiben). Als sie auf einer anderen Schule Mobbing erlebt, sich von einem Mitschüler in der Klasse bedroht fühlt und Angst hat, formuliert Jiana einen Lösungsvorschlag: „Aber zuerst mein Wunsch war, okay, mein Bruder bei mir kommt und diese Angst wegnehmen, aber nee. Sie [die Lehrerin, Anm. InBiT] hat gesagt, also, ja, entweder ich soll alleine bleiben und die Klasse weitermachen oder nicht". Jianas Entscheidungs- und Handlungsspielraum wird dadurch klar eingeschränkt. Nicht ihre Lösungsalternative wird aufgegriffen und verfolgt, sondern der Entscheidungsspielraum auf zwei Optionen reduziert: in der Klasse bleiben und damit Mobbing und Angst aushalten oder aus der Klasse rausgehen (Exklusion). Selbige zwei Möglichkeiten bleiben ihr bei einem Praktikum, das sie in einem Krankenhaus absolviert: „Dann auch gab Probleme wegen mein Kopftuch, von die ältere Männer, also der Vater von der Chefin hat gelacht wegen meinem Kopftuch". Jiana erlebt Ablehnung in Form von rassistischer Diskriminierung (und der Untätigkeit ihrer Chefin) und entscheidet daraufhin, dort nicht weiter zu arbeiten. Für Jiana „war traurig, aber danach ich hab das meiner Mutter und meiner Familie erzählt, die hatten gesagt, nee, sofort du musst das verlassen. Nee, nee, nee, das geht nicht". Jianas Familie ist für sie insgesamt eine große Unterstützung, sie fühlt sich dort ernst genommen und angenommen. Wegen der vielen unterschiedlichen Barrieren und Herausforderungen, die Jiana sowohl in Interaktion als auch strukturell erlebt, „war der zweite Plan also als Kosmetikerin oder Friseurin […] Aber das ist nicht meins, nee, mag ich nicht. Und ich habe darüber überlegt, wenn ich das mache. Mag ich nicht, kann ich das nicht machen und schaff ich das nicht. Ja, und deswegen […] versuch ich noch zwei, drei Jahre [bis zum Abschluss durchzuhalten, Anm. InBiT]". Jiana bleibt ganz bewusst bei ihrem Ziel, sieht dabei auch Alternativen, die sie aktiv für sich ablehnt.

Jiana schätzt immer wieder ihre eigenen Kompetenzen und Ressourcen ein und erkennt gleichzeitig strukturelle Bedingungen und Möglichkeiten, die großen Einfluss auf ihren Übergang Schule – Beruf nehmen. Sie erbringt viel Eigeninitiative, indem sie beispielsweise Lerninhalte über YouTube wiederholt, sich über Rassismus in der Arbeitswelt informiert, konkret in dem Bereich, in dem sie arbeiten möchte. Im Informieren und sich mit Rassismus beschäftigen, verarbeitet sie Erfahrungen und bereitet sich auf mögliche weitere Diskriminierung vor. Eine hohe Informiertheit sowie das Vermögen sich Unterstützung zu organisieren, hat sie auch was ihren Weg von der Schule hin zu einer Ausbildung angeht. Jiana beschreibt mehrfach, wie sie selbst zur Einschätzung gekommen ist, etwas verändern zu müssen (z.B. Schulwechsel) und trifft daraus resultierende Entscheidungen.



Beziehungsgefüge

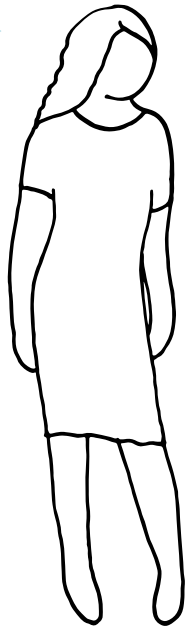
Jiana begegnet sowohl Personen, die sie, ihre Entscheidungen und ihr Handeln annehmen als auch solchen, die ihr ablehnend gegenübertreten. Jianas gesamte Familie, die einzigen Personen, die sie auf privater Ebene erwähnt, stellen für Jiana eine Unterstützung dar, indem sie ermutigt, in ihren Entscheidungen bestärkt und nach negativen Erfahrungen aufgefangen wird. Sie erfährt hier Rückhalt und emotionale Stabilität. Besonders unterstützend ist für Jiana, dass sie vieles gemeinsam mit ihrem Bruder machen kann. Die beiden besuchen teilweise gemeinsam die Schule und beginnen beide die Ausbildung zur*zum Krankenpflegehelfer*in. Als Jiana in der Berufsschule gemobbt wird, schlägt sie vor, dass ihr Bruder zu ihr in die Klasse wechselt, um ihr die Angst vor dem mobbenden Mitschüler zu nehmen. Dies wurde nicht umgesetzt, also auf der Ebene der formalen Beziehungen abgelehnt „Ja, ich habe mit meiner Lehrerin versucht, aber sie war so stressig, also ich weiß nicht, was war ihr Problem. Ich habe mit sie versucht, ich hab sie mein Problem erklärt, und ich hab geweint an diesem Tag“.

Was bedeutet das?

Jiana erzählt uns von Rassifizierungsprozessen und davon, dass sie eingeschränkte Teilhabemöglichkeiten hat, tendenziell werden diese sogar immer weniger. Ausgenommen davon ist das aktuelle Angebot, in dem Jiana sich wohlfühlt. Gleichzeitig spürt sie aber auch den zeitlichen Druck mit 21 Jahren gefühlt endlich einen formalen Abschluss zu erlangen und die Ausbildung zu beginnen, die sie schon so lange anstrebt. Der einzige Raum, der ihr Sicherheit und Rückzug bietet, ist ihre Familie. Schul- bzw. Bildungssystem schaffen es entsprechend nicht, Jiana in ihrem Berufswunsch diskriminierungsfrei zu begleiten. Die Frage stellt sich: Was können wir tun, um für und mit Jiana Barrieren abzubauen und junge Menschen in ihren Vorhaben zu begleiten?

HANNA

„Ich hätte gerne mehr Freiheit, dass ich einfach mal so sein kann wie ich bin, dass ich einfach, ja, das machen kann worauf ich Lust habe“

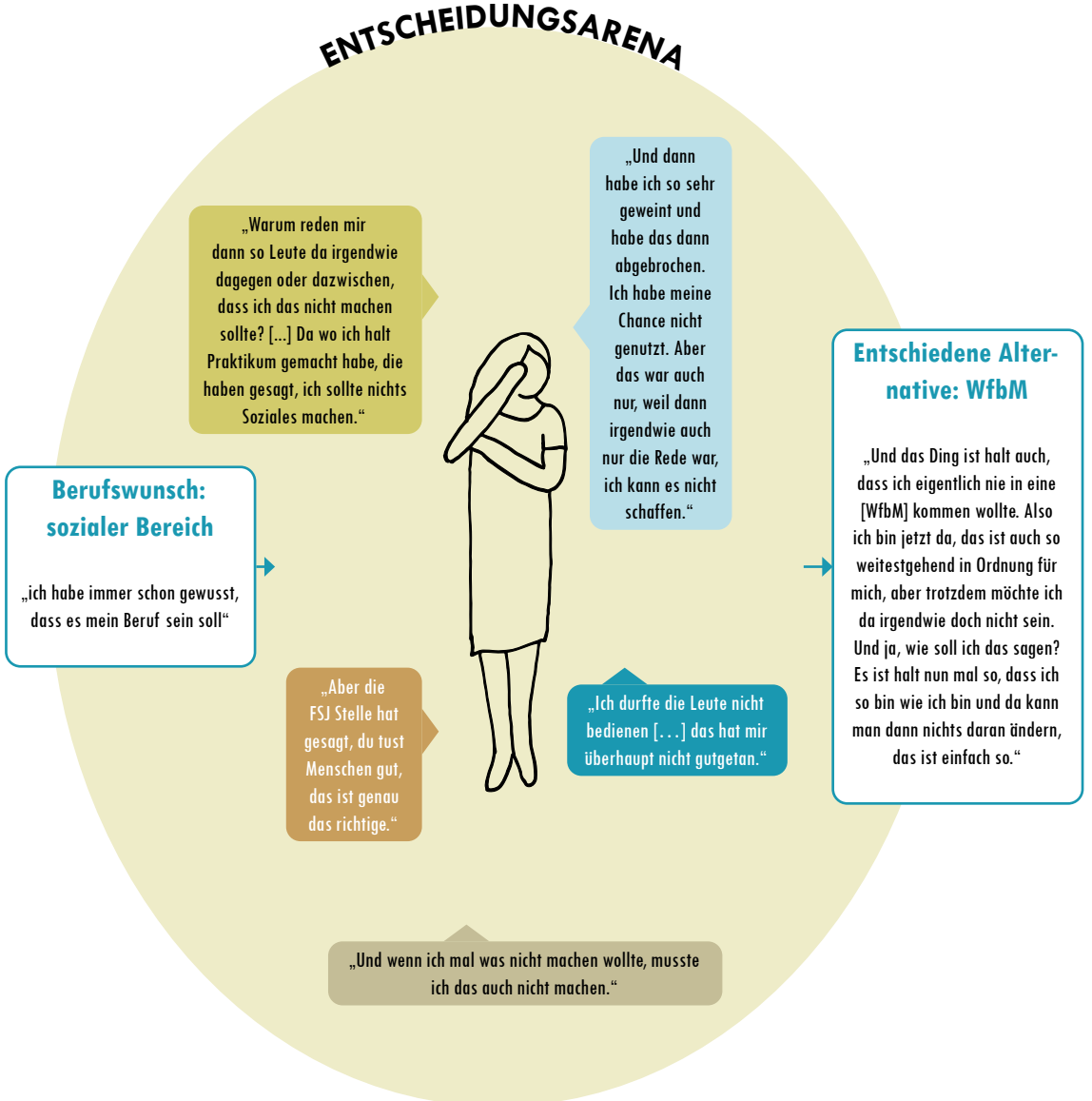


Hanna ist 18 Jahre alt und ihr Berufswunsch ist es, im sozialen Bereich zu arbeiten, so wie ihre Eltern, die hier für sie eine Vorbildfunktion einnehmen. Über sich selbst sagt Hanna: “Ich bin halt wie ich bin” und fordert damit die Akzeptanz ihrer Person ein, welche jedoch in allen Bildungseinrichtungen immer wieder auch infrage gestellt ist. So erlebt Hanna immer wieder Ausschluss, Mobbing und Diskriminierung. Hanna erfährt solche Behinderungserfahrungen seit ihrer frühen Kindheit, beginnend in einer inklusiven Grundschule. Während sie sich in manchen Kontexten als nicht behindert genug, bzw. als zu fähig erlebt, um adäquate Unterstützung zu erhalten, wird sie in anderen Kontexten als zu behindert, bzw. als zu ungenügend fähig eingeordnet, was für sie zu einer Teilhabebarriere wird. So wird ihr vor allem immer wieder das Treffen von Entscheidungen abgesprochen und damit der Zugang zu bestimmten, von ihr sehr gewollten Aspekten verwehrt (z.B. die Möglichkeit einen Hauptschulabschluss zu machen). Vermehrt macht sie die Erfahrung, dass ihr Wille nicht gehört wird und es kommt bei ihr die Botschaft an, dass sie nicht tun kann, was sie möchte und nicht sein darf, wer sie möchte. So formuliert sie dazu: „Ich hätte gerne mehr Freiheit, dass ich einfach mal so sein kann wie ich bin, dass ich einfach, ja, das machen kann worauf ich Lust habe“. Hanna fordert immer wieder ein: „Es haben sich andere Leute in mein Leben nicht einzumischen“.

Wie erlebt Hanna Entscheidungen am Übergang?

Auf den Besuch einer inklusiven Grundschule folgt der Besuch einer integrativen Gesamtschule, welche Hanna als inklusiv beschulte Förderschülerin nach der 10. Klasse ohne einen Schulabschluss verlässt. Sie wechselt von dort auf eine Berufsschule und absolviert hier eine Art BVJ. Für ein anschließendes zweites Jahr, mit der Möglichkeit, einen Hauptschulabschluss zu machen, wird Hanna, entgegen ihrem expliziten und immer wieder geäußerten Wunsch, nicht zugelassen und muss die Schule minderjährig beenden. Da der Hauptschulabschluss für sie nicht möglich ist, bzw. nicht möglich gemacht wird, beginnt Hanna ein inklusives FSJ in einer sozialpädagogischen Einrichtung. Dieses beendet sie aufgrund von Mobbing- und Diskriminierungserfahrungen vonseiten einiger Kolleg*innen frühzeitig und bleibt anschließend einige Zeit orientierungslos und desillusioniert zuhause, was für sie eine hohe und andauernde psychische Belastungssituation darstellt. Nach ca. drei Monaten verlässt sie ihren bis dahin gewohnten, als inklusiv markierten Weg und wechselt in den Berufsbildungsbereich einer WfbM. Hier erhofft sie sich nach den zwei Jahren eine niedrigschwellige Ausbildung im sozialen Bereich machen zu können, ist mit der WfbM als Ort an sich jedoch unglücklich. In allen Bereichen erlebt Hanna sowohl Annahme als auch Ablehnung ihrer Wünsche, und macht Erfahrungen damit, dass sie aktiv mitentscheiden kann, häufiger aber, dass sie daran auch aktiv behindert wird und dies zum Teil verhindert wird.

HANNAS ENTSCHEIDUNGSARENA

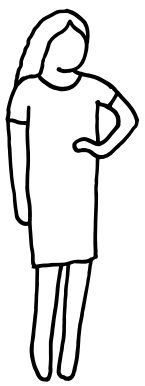


Beziehungsgefüge

Dass Hanna am Ende ihrer Erzählung eine WfbM besucht, wird nicht an einer Stelle und zu einem bestimmten Zeitpunkt entschieden, sondern innerhalb Hannas Entscheidungsarena, und damit auch in ihrem Beziehungsnetz sozial hergestellt. Ihre Eltern stellen dabei einerseits einen großen Unterstützungsfaktor dar, trauen ihr jedoch keinen Hauptschulabschluss zu, sodass sie sich hier "total alleine gefühlt" hat. Für sie kommt dies einem Verrat gleich. Eine besondere Bedeutung spielt für sie noch ein langjähriger Freund, den sie als den Einzigen bezeichnet, dem sie alles anvertrauen kann. Die beiden kennen sich seit der Krippenzeit und waren auch zusammen in einer Kita. Hanna macht jedoch auch immer wieder Erfahrungen von Mobbing unter Peers: In der Grundschule, in der IGS, in der Berufsschule, im FSJ und auch in der WfbM. Dabei macht sie nur bedingt die Erfahrung, dass ihr jemand hilft und diese Umstände auflöst. Teilweise erlebt sie aber auch Mobbing durch Kolleg*innen in Praktikumsstellen und im FSJ und ist auch dabei sehr auf sich allein gestellt. Besonders schwierig ist für sie der Umstand, dass ihr immer wieder Fähigkeiten abgesprochen, bzw. nicht zugetraut werden. Innerhalb der institutionellen Kontexte wird Hanna aber auch immer wieder positiv zugesprochen, gleichzeitig erfährt sie aber auch hier institutionelle Diskriminierung, wenn ihr z.B. angemessene Vorkehrungen, wie von der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) vorgesehen, vorenthalten, sodass sie nicht länger an bestimmten Settings teilhaben kann.

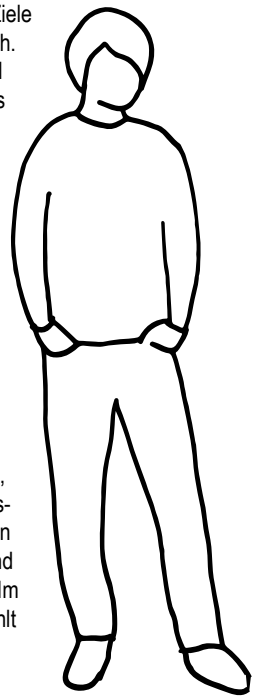
Was bedeutet das?

Hannas Geschichte zeigt sehr deutlich, dass eine Behinderung keine Personeneigenschaft ist. Hanna mag, so wie viele andere junge Menschen auch, mit einer sogenannten Beeinträchtigung auf die Welt gekommen sein. Behindert aber wird sie – immer wieder, von Klein auf und in verschiedenen Situationen – am Übergang von der Schule – Beruf. Immer wieder werden ihr hier Fähigkeiten abgesprochen, bis hin zur Fähigkeit, selbst Entscheidungen zu treffen. Und sie erfährt immer wieder Mobbing und Diskriminierung. All das führt dazu, dass sie nicht so handeln kann, wie sie gerne möchte und entsprechend auch nicht so sein kann, wie sie gerne wäre. In ihrer Erzählung nehmen Erlebnisse von Anerkennung, Beteiligung und Zu-/Vertrauen einen eher kleinen Stellenwert ein. Am Ende der Geschichte besucht sie, alternativlos, eine WfbM, für sie auf Interaktionsebene kein gänzlich schlechter Ort, aber doch einer, an den sie nie wollte. In Teilen zeigt sich zudem, dass Hanna bestimmte Zumutungen bereits verinnerlicht hat. Es sind entsprechend verschiedene Praktiken der Behinderung und Teilhabebarrieren, die Hanna über die Zeit hinweg behindern, sie also behindert machen. Im Raum steht so betrachtet die Frage, welche Gegenstrategien, bzw. welche gegenläufigen, inklusionsförderlichen Praktiken dem entgegengestellt werden können.



„Ich habe mehr Unterstützung bekommen, als von anderen, wo ich es halt eigentlich mehr erwartet hätte."

MARC



Marc ist 23 Jahre alt und weiß für sich, wo es hingehen soll und gleichzeitig passt er seine Ziele immer wieder an die aktuellen Gegebenheiten an. Sein Berufswunsch war – und ist – Koch. Diesen verfolgt er, indem er erste Erfahrungen in Form eines Schulpraktikums sammelt und eine Ausbildung im gleichen Restaurant beginnt. Marc erlebt die Ausbildung allerdings als ausbeuterisch, (über-)fordernd und sich selbst als nicht genug vorbereitet auf die Arbeitsverhältnisse. Hinzu kommen gesundheitliche Probleme, sodass er die Ausbildung abbricht und sich in einer Phase von Orientierungslosigkeit und Verunsicherung wiederfindet, auf die das Nachholen des erweiterten Realschulabschlusses, eine Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) und eine Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung (BaE) folgen. Aus Letzterer geht er über in eine reguläre Ausbildung im gleichen Einzelhandelsbetrieb. Als Marc online eine Frau aus einem nordafrikanischen Land kennenlernt, entscheidet er spontan sie zu besuchen. Aus dem Urlaub wird ein längerer Aufenthalt, er wandert kurz vor der Zwischenprüfung seiner Ausbildung aus und bricht die Ausbildung ab. Dort erfährt er statt lukrativer Selbständigkeit, die ihm versprochen wird, nur „Laberei und Betrug", was dazu führt, dass er mit Schulden und in psychisch schlechtem Zustand nach Deutschland zurückkehrt. Dieser Zeitpunkt fällt zusammen mit dem Beginn der Coronapandemie, was Marcs Möglichkeiten als Koch oder im Einzelhandel tätig zu sein, stark beschränkt. Marc hat körperliche Gesundheitsbeschwerden und ihm wird eine Arbeitsunfähigkeit bescheinigt. „Seitdem stoppt es" ist Marcs Wahrnehmung. Aus den psychischen und physischen Beschwerden, der pandemiebedingt schlechten Arbeitsmarktlage für ihn und den Schulden entsteht eine multiple Problemlage, die beinhaltet, dass Marc obdachlos wird. Im Gespräch mit seiner Arbeitsvermittlerin beim Jobcenter vertraut er sich ihr an und sie empfiehlt ihm ein Angebot nach §16h SGB II.

Wie erlebt Marc Entscheidungen am Übergang?

Zum Zeitpunkt des Abbruchs seiner Lehre zum Koch hatte das Schuljahr schon begonnen und Marc hatte „eh keinen Bock auf alles, war auch so eine depressive Phase halt". Er entscheidet sich dazu „Hauptsache irgendwas" zur Überbrückung zu haben und besucht eine Berufsfachschule im Fachbereich Wirtschaft, holt dort seinen erweiterten Realschulabschluss nach. Im Anschluss an die Schule findet Marc zunächst keinen Ausbildungsplatz und wird vom Jobcenter in eine BvB Maßnahme „gesteckt", die er nicht als sinnvoll ansieht, sodass er schließlich eine BaE im Einzelhandel in einem Baumarkt macht. Von der BaE geht er in Ausbildung über, bleibt im gleichen Betrieb. Auch wenn Marc stetig Angebote besucht, so erlebt er viel Fremdbestimmung in Form von fehlender Unterstützung bis hin zu Verunmöglichung seiner Vorhaben.

Grundsätzlich sieht er sich in der Lage und mit den notwendigen Ressourcen ausgestattet sein jeweiliges Ziel zu erreichen. Dabei stößt Marc jedoch auf Barrieren, die für ihn mehrfach darin bestehen, dass ihm seine Vorhaben verunmöglicht werden, er sich weder vorbereitet noch unterstützt fühlt. Dadurch wird folgende Selbstwahrnehmung deutlich: er sucht sich etwas aus, nimmt sich etwas vor, beispielsweise die Ausbildung zum Koch und formuliert die Unterstützung, die er braucht, um dieses Ziel zu erreichen; hier sind es faire Arbeitsbedingungen und die Vorbereitung aufs Arbeits-leben. Die notwendige Unterstützung erhält er allerdings nicht, im Gegenteil, seine Vorhaben werden ihm „versaut", sein „ganzes Leben einfach zerstört".

MARCS

ENTSCHEIDUNGSARENA

„Und dann hatte ich mal einen Termin bei ihr gehabt, da habe ich ihr das alles erzählt, dass es nicht funktioniert mit bei Eltern und auch nicht bei Schwester, weil es da nur Stress gab und so. Und dann hat sie mir [das Angebot nach §16h SGB II] empfohlen“

„Ich meine, ich war halt da, weil ich jetzt nicht wirklich eine andere Wahl hatte. Abitur will ich halt nicht machen, ich will nicht mein Leben mit noch mehr Schule verschwenden, also in meinen Augen. Deswegen bin ich lieber da hingegangen“

Berufswunsch: Koch

„Aber ich habe das nie aufgegeben. Ich koche ja schon, seitdem ich denken kann. Ich hatte auch überlegt, wieder in eine Kochlehre reinzugehen“

„Dann bin ich halt zum Restaurant hingegangen und habe gesagt, ja, ich habe Bock auf Ausbildung, wie schaut es aus? Habe ich mich mit dem Chef hingesetzt, Bierchen getrunken, den Vertrag unterschrieben“

„ich habe gar nichts gefunden, da wurde ich [. . .] in so eine BVB Maßnahme gesteckt, so Bewerbungstraining und solche Kacke, was auch komplett für den Arsch ist eigentlich, weil die Leute setzen sich da acht Stunden vor den PC in einem verlassenen Raum halt. War nicht so gut“

erst Gesundheit, dann Übergang

„ich habe ja schon Plan B, C, D, alles (lacht) [...] also mein Plan ist jetzt nächstes Jahr dann nach der nächsten Therapie meinen 34a Schein zu machen, also so ein Sicherheitsdienst“

Aber ich habe das nie aufgegeben. Ich koche ja schon, seitdem ich denken kann. Ich hatte auch überlegt, wieder in eine Kochlehre reinzugehen. Hat mir jetzt mein Kardiologe wieder versaut, deswegen lasse ich das.“

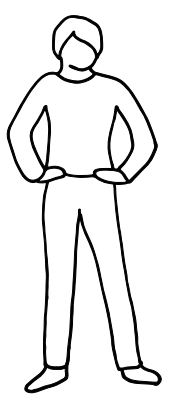
Beziehungsgefüge

Die nicht erfüllte Erwartung an Unterstützung verbindet Marc sowohl mit professionell Handelnden als auch mit Menschen, zu denen Marc eine private Verbindung hat. Auffällig sind dabei zwei Aspekte: Die Vorbereitung auf das Arbeitsleben und auf den Alltag als erwachsene Person, die Marc als Aufgabe seiner Eltern ansieht, wird nicht erfüllt “und wenn die Eltern das einem auch nicht beibringen, das ist halt in vielen Haushalten ja leider auch so, dann hast du halt einfach Arschkarte gezogen”. Neben den Eltern sind aus seiner Perspektive Lehrer*innen bzw. in Schule tätige Personen dafür zuständig. Auch von diesen fühlt Marc sich nicht (genug) unterstützt. Der zweite Aspekt, der erkennbar ist, besteht in einer Tendenz, dass selbst gewählte Beziehungen, vor allem selbst gewählte Peers, eine wichtige Rolle spielen. Marc ist sogar überrascht, dass er von Freund*innen mehr von der Art von Unterstützung bekommt, die er eigentlich von seiner Familie erwartet hatte.

Was bedeutet das?

Marcs Erzählungen, insbesondere die Passagen, in denen er von seinem Aufwachsen und familiären Umfeld spricht, aber auch seine Beschreibung, wie mit ihm umgegangen wird, und dass er sich nicht genug informiert und unterstützt fühlt, zeigt Marcs soziale Herkunft in einer einkommensschwachen Gruppe. Marc erwartet, dass ihn die Schule aufs Arbeits- und Erwachsenenleben vorbereitet, da es seine Eltern schon nicht können. In der Schule wird dieses Ziel ebenfalls nicht erreicht und Marc nicht mit den notwendigen Mitteln und der Unterstützung ausgestattet, die er braucht und fordert. So kann er gewünschte soziale Positionen nicht erreichen und erfährt klassistische Diskriminierung.

Marc kommt mit einer multiplen Problemlage beim aktuellen Angebot an, die aus den folgenden Aspekten besteht: Schulden, Alkoholsucht, schlechte Arbeitsmarktlage für Marcs berufliche Verortung durch die Pandemie, Konflikte in der Familie, Wohnungslosigkeit, psychische und physische Erkrankungen. Es entsteht der Eindruck, dass Marc das, was das Angebot ausmacht, schon vorher gebraucht hätte: Beziehungsarbeit, individuelle Unterstützung, Alltagsbegleitung und dass die Bearbeitung des Übergangs Schule – Beruf nicht im Fokus steht.



5. Kernbotschaften zur Stärkung von Inklusion am Übergang

Obwohl die Vorbereitung auf den Übergang Schule – Beruf Aufgabe von Schulen ist, fühlen sich viele junge Menschen mit konkreten Problemlagen und Herausforderungen während der Übergangsphase konfrontiert. Für die (inklusive) Übergangsgestaltung bzw. Inklusiveness am Übergang bedarf es daher einer Strategieentwicklung, zu der sowohl die Darstellung der Perspektiven junger Menschen auf ihre Übergangssituation als auch die Herausarbeitung der Kernbotschaften einen Beitrag leisten möchten.

Ausgehend von der Erkenntnis, dass die jungen Menschen im Rahmen beruflicher Bildung in Übergangssituationen Beratungen und Begleitungen durch Fachkräfte als Barriere oder als Unterstützung wahrnehmen – somit alle Maßnahmen und jede Begleitsituation zur Unterstützung oder Barriere werden kann – geht es nicht primär um die Entwicklung neuer Maßnahmen, sondern um die Beachtung und Ausgestaltung der Begleitsituation und die Fokussierung der Interessen junger Menschen während dieser Lebensspanne.

Als Barriere geht aus den Erzählungen junger Menschen hervor, dass die Interessen und Wünsche von verschiedenen Menschen im Umfeld nicht ernst genommen werden, insbesondere dann, wenn Bildungsbenachteiligungen (ethnische und soziale Herkunft, Behinderung) vorliegen. Zudem werden nicht allen jungen Menschen dieselben Chancen eingeräumt, ihren individuellen Weg gehen zu können. Demgegenüber werden als unterstützend Handlungen und Begegnungen wahrgenommen, mit denen junge Menschen das Gefühl des ‚Ernst genommen werdens' verbinden und Raum und Zeit bekommen, ihren Interessen nachzugehen.

Insgesamt zeigt sich, dass die gängige Praxis, Menschen erst für einen Beruf zu qualifizieren, um dann den Beruf ausüben zu können, von jungen Menschen mit biografiebezogenen Bildungsbenachteiligungen als enorme Barriere wahrgenommen wird. Schlussfolgernd führen uns diese Beobachtungen zu drei zentralen Kernbotschaften für die Übergangsgestaltung:

1. Bedingungslos an Interessen der jungen Menschen ansetzen
2. Experimentierräume für alle schaffen
3. Lebenslagen junger Menschen diversitätssensibel berücksichtigen

Die Kernbotschaften enthalten deutliche Forderungen an die Praxis. Jede einzelne wird im Folgenden aus vier verschiedenen Handlungs- und Bearbeitungsebenen betrachtet und mit konkreten Reflexionsfragen verknüpft.

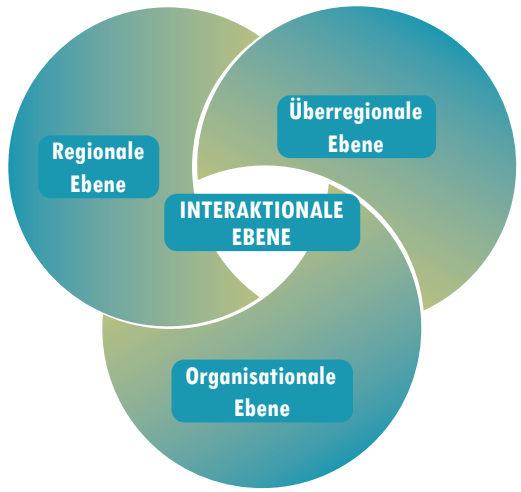
Die erste Ebene betrifft die Interaktion zwischen den jungen Menschen im Kontakt mit Ihnen als Fachkraft und greift die Frage auf, wie Sie als Fachkraft Beratungs- und Begleitsituationen im Sinne der jungen Menschen partizipativ gestalten können. Welche Erfahrungen können junge Menschen bei Ihnen machen und was wird ihnen zugetraut oder abgesprochen? Wer verfügt über welches Wissen bzw. Nichtwissen? Welche Rolle spielen Macht und Ohnmacht? Wo wird Druck und Widerstand erzeugt? Diese Aspekte gilt es in Relation mit den anderen drei Ebenen zu ergründen.

Eine weitere Ebene stellt daher die Organisation dar. Die organisationale Ebene nimmt die Routinepraktiken und diesen zugrundeliegenden Strukturen von Einrichtungen in den Blick. Ob auf der interaktionalen Ebene etwas als unterstützend oder als Barriere wahrgenommen wird, lässt sich unmittelbar auf die organisationale Ebene zurückführen.

Aber auch die unterschiedliche regionale Infrastruktur hat als weitere dritte Ebene Einfluss auf die (Aus-)Wahl und Inanspruchnahme von Übergangsangeboten. Auf dieser Ebene werden – im besten Fall inklusionsorientiert – Angebote strategisch geplant, die an den Interessen junger Menschen ansetzen. Dies kann jedoch nur geschehen, wenn die operative und strategische Fachpraxis die Beteiligung der jungen Menschen ermöglicht und in gemeinsamer Verantwortung agiert. Der konkrete Handlungsauftrag – insbesondere in Bezug auf die Gestaltung von Inklusion in der beruflichen Bildung – findet sich zumindest für die Bereiche der Jugendhilfe in § 80 SGB VIII Jugendhilfeplanung wieder.

Gesetzliche und normativen Rahmenbedingungen werden als überregionale Struktur erfasst. Sich an diesen zu orientieren ist zwar Aufgabe der gesamten zuvor dargestellten Bearbeitungs- und Handlungsebenen, die überörtlichen Träger sind hierbei aber besonders adressiert, denn ihnen kommen verschiedene Aufgaben zu, wie bspw. die Entwicklung von Empfehlungen zur Erfüllung der Aufgaben nach SGB VIII (vgl. § 85 Abs. 2 Nr. 1 SGB VIII). Sie besitzen Gestaltungsmacht und können Einfluss auf das Handeln der kommunalen und freien Träger nehmen, bspw. durch Hinweise zum Betriebserlaubnisverfahren oder durch die Rahmenverträge gem. § 78 f SGB VIII/ § 131 SGB IX. Die Arbeitsgemeinschaft der Jugendämter (AGJ) hebt hervor, dass die überörtlichen Träger inklusiv ausgerichtete Konzepte ermöglichen müssen sowie die Zusammenarbeit, Kooperation und Vernetzung in rechtskreisübergreifenden Verantwortungsgemeinschaften fordern, fördern und mitverantworten müssen (AGJ 2022: 24).

Mit der Aufschlüsselung dieser Handlungs- und Bearbeitungsebenen wird erkennbar, dass diese vier Ebenen eng mit-einander verbunden sind und sich wechselseitig bedingen.



Um Inklusion in der beruflichen Bildung zu fördern und die Unterstützung während des Übergangs Schule – Beruf im Sinne der jungen Menschen umzusetzen, muss der Austausch zwischen den Ebenen konstruktiv und fortwährend erfolgen. Einen Orientierungspunkt bieten die Kernbotschaften. Sie knüpfen an allen Handlungsebenen an, wodurch unterschiedliche Fachkräfte die Möglichkeit erhalten, die damit verbundenen Forderungen und Fragen in ihr Berufsfeld zu transferieren. Ziel ist eine systematische und reflexive Auseinandersetzung mit den Kernbotschaften und den damit verbundenen Aufgaben und Herausforderungen im gesamten Übergangsbereich.

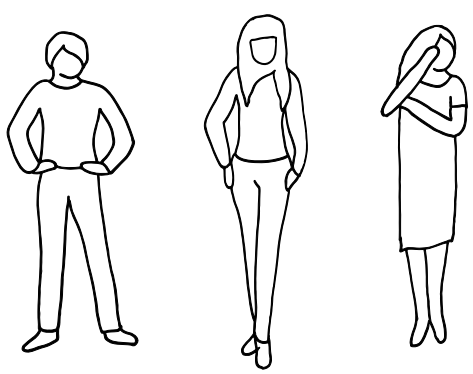
In der Rolle der Fachkraft verorten Sie sich auf einer Ebene, auf der Sie (hauptsächlich) tätig sind und gehen die Reflexionsfragen zu allen drei Kernbotschaften durch. Sie werden merken, dass die Beantwortung einiger Reflexionsfragen eine Selbstpositionierung verlangt, was mitunter schwerer fallen kann, wenn Sie diese begründen müssen; vielleicht ist die Auseinandersetzung auch aufgrund der notwendigen kritischen Überprüfung des eigenen Handels schmerzhaft. Sie führt aber zu Erkenntnissen, die ihnen in der alltäglichen Berufspraxis neue (und vor allem inklusive) Wege aufzeigen. Sie können die reflexive Überprüfung von Abläufen, Routine(-maßnahmen) und Praktiken alleine oder mit Kolleg*innen (auch organisationsübergreifend mittels kollegialer Beratung) durchführen. Grundsätzlich gilt, dass es nicht die Idee ist, alle Fragen (auf einmal) zu beantworten, im Gegenteil: eine Frage kann ausreichen, um einen inklusiven Entwicklungsprozess anzustoßen und (neue) Handlungsspielräume auszuloten.

Kernbotschaft 1

BEDINGUNGSLOS AN INTERESSEN DER JUNGEN MENSCHEN ANSETZEN

Interaktionale Ebene

- Können junge Menschen selbst Vorschläge einbringen, die von Ihnen ernst genommen werden und denen weiter nachgegangen wird?
- Erwarten Sie von den jungen Menschen eine Antwort auf die Frage “Was willst du werden?” und zwar in Form einer Berufsbezeichnung? Oder geben Sie den jungen Menschen Raum, Gelegenheit und Zeit von ihrem Leben zu erzählen, um auf die Interessen der jungen Menschen rückschließen zu können?
- Gelingt es Ihnen auch unerfüllbare, ungewöhnliche oder nicht zu Ende formulierte (Berufs-)Wünsche zu hören und ernst zu nehmen?
- Können junge Menschen die von Ihnen eingebrachten Vorschläge ablehnen ohne Konsequenzen befürchten zu müssen?
- Können die jungen Menschen an allen Entscheidungen, die sie betreffen, mitentscheiden?
- Geben die jungen Menschen selbst an, in welche Richung (Entscheidungs-)Prozesse gestaltet werden? Wer hat die Kontrolle wohin es weitergeht?
- Fragen Sie regelmäßig bei den jungen Menschen nach, ob Sie richtig verstanden haben, was die jungen Menschen Ihnen in Gesprächen erzählen?



Organisationale Ebene

- Werden junge Menschen bei Ihnen als aktive Gestalter*innen und Mitentscheider*innen strukturell in Prozesse eingebunden?
- Welche Regeln und Verfahren für Beteiligung sind bei Ihnen implementiert? Welche bräuchte es außerdem?
- Welche Erwartungen werden an Sie als Fachkraft gerichtet? Wie schnell muss ‚ein Fall’ bearbeitet werden?
- Wann wird Ihre Arbeit als erfolgreich bewertet?Wann bewerten Sie die Arbeit Ihrer Kolleg*innen und Mitarbeiter*innen als erfolgreich? Ist die Berücksichtigung der Interessen junger Menschen dabei ein Kriterium?
- Welche Fähigkeiten erwarten Sie von (welchen) jungen Menschen? Welchen Unterschied machen beispielsweise verschiedene Schulabschlüsse? Wer wird zu welchem Zeitpunkt aus welchen Gründen an einer Teilnahme ihres Angebotes ein- bzw. ausgeschlossen? An welche (non)formalen Kriterien orientieren Sie sich dabei?
- Welches Bild haben Sie von jungen Menschen, welche Erwartungen stellen Sie an diese und wie verändern sich diese Erwartungen, wenn Diversitätsmerkmale hinzukommen (insb. Geschlecht, Alter, soziale und ethnische Herkunft, Behinderung)?
- Welche unterschiedlichen (Be-)Handlungsweisen resultieren daraus? Beraten Sie die jungen Menschen z.B. unterschiedlich?
- Wo ziehen Sie strukturelle Grenzen, wenn es darum geht, bedingungslos an Interessen der jungen Menschen anzusetzen? Könnten diese auch anders gezogen werden? Was wäre strukturell dafür notwendig? Welche Erwartungen müssten Sie dafür ändern?
- Wie gelingt es Ihnen junge Menschen in Ihrer Organisation dazu zu befähigen, Entscheidungen interessensbezogen selbst zu treffen? An welcher Stelle sind der Organisation und Ihnen Grenzen gesetzt?

Regionale Ebene

- Welche Infrastrukur besteht in Ihrer Region, um die Interessen junger Menschen in den Blick zu nehmen?
- Wie gelingt es Ihnen in Ihrer Region, Infrastrukturen so zu gestalten, dass Übergangsorganisationen bedingungslos an den Interessen der jungen Menschen ansetzen?
- (Wie) wird in Gremien über die Interessen von jungen Menschen gesprochen?
- Wie ist die Zusammensetzung der Beteiligungsformate? Wer ist dort (nicht) vertreten?
- Findet eine integrierte bzw. abgestimmte Planung der verschiedenen Planungsbereiche statt, innerhalb derer die Interessen junger Menschen zentral gesetzt sind?
- Werden die Interessen junger Menschen in den Planungsbereichen (z.B. Jugendhilfeplanung, Sozialplanung, Bildungsmonitoring, Schulentwicklungsplanung usw.) berücksichtigt? In welchem Umfang werden die jungen Menschen an den Planungsbereichen beteiligt?
- Wie wird sichergestellt, dass die Interessen der jungen Menschen zum Thema “Übergang Schule – Beruf” in den gängigen Planungsverfahren (z.B. Hilfeplangespräche, Teilhabekonferenzen etc.) Berücksichtigung finden und diese daran beteiligt werden?
- Wie werden Verantwortlichkeiten rechtskreisübergreifend (min. SGB II, III, VIII und IX) auf Basis der Interessen der jungen Menschen verbindlich organisiert?
- An welchen Stellen müssen Kooperationen geschaffen bzw. eingegangen werden?

Überregionale Ebene

- In welchen Formen und Wirksamkeiten spiegeln sich die UN-Kinderrechtskonvention (UN -KRK) und UN-BRK in der Gesetzgebung wieder?
- Wie kann das Thema Übergang Schule – Beruf in den Aktionsplänen der Länder mehr Berücksichtigung finden?
- Wie gelingt es Ihnen, Interessens- und Selbstvertretungsorganisationen bei der Formulierung und Ausgestaltung von (rechtlichen) Rahmenbedingungen als aktive Akteur*innen einzubinden?
- Kennen Sie Strukturen und Strategien hinsichtlich eines inklusiven Übergangs anderer Bundesländer? Welche Impulse können Sie für Ihre Arbeit bekommen? Welche Impulse geben Sie anderen?
- Wie engagiert setzen Sie sich dafür ein, dass die Hinweise, Empfehlungen und Orientierungshilfen Ihrer Einrichtung bezüglich des Übergangs Schule – Beruf zu einer diskriminierungsfreien Teilhabe und Partizipation für alle jungen Menschen führt? Gelingt es Ihnen die regionale Trägerlandschaft damit zu irritieren?

Resultierend aus den geschilderten Erfahrungen von jungen Menschen in den Übergangsportrais wird deutlich, dass sich insbesondere junge Menschen mit Bildungsbenachteiligungen mit paternalistischen Entscheidungsarenen konfrontiert sehen. Sowohl Fachkräften als auch dem privaten Umfeld fehlt das Vertrauen in die Handlungsfähigkeit der jungen Menschen. Jiana kann z.B. nicht gleichzeitig deutsch lernen und in ein von ihr bevorzugtes Berufsfeld einsteigen. Sie sieht sich mit einem langwierigen Weg mit unzähligen Qualifizierungsstationen konfrontiert. Hanna darf nicht machen, was sie möchte. Sie muss ihr Handeln ständig unter Beweis stellen. Das “irgendwo unterkommen” erscheint für ihr Umfeld wichtiger, als die Verfolgung ihrer eigenen Interessen. Für Marcs Situation ist eine interessenbezogene Vorgehensweise eine, die danach fragt, was aktuell und fernab vom beruflichen Werdegang ansteht im Leben - in seinem Fall Stabilität in allen Lebensbereichen.

Kernbotschaft 2

EXPERIMENTIERRÄUME FÜR ALLE SCHAFFEN

Interaktionale Ebene

- Nehmen Sie die Rechte junger Menschen ernst, sodass für alle Räume zum Ausprobieren entstehen, auch von solchen Dingen, die ihnen sonst nicht zugetraut werden?
- Wie gehen Sie damit um, wenn Sie merken, dass Sie jungen Menschen etwas, das diese sich wünschen, nicht zutrauen?
- Wie gelingt es Ihnen Experimentierräume für junge Menschen (wieder) aufzumachen?
- Können die jungen Menschen bei Ihnen die Ansprechperson wechseln, wenn sie sich nicht wohl fühlen?
- Haben Sie die Möglichkeit an Kolleg*innen zu verweisen, wenn Sie merken, dass Sie nicht das ermöglichen können, was junge Menschen wünschen und brauchen?
- Können junge Menschen zu einem anderen Angebot wechseln oder dieses abbrechen ohne gravierende Konsequenzen befürchten zu müssen? Stehen überhaupt Alternativen zur Verfügung und wie stellen Sie sicher, dass die jungen Menschen darüber informiert sind?
- Fragen Sie junge Menschen, bevor Sie für diese Entscheidungen treffen, ob dies für sie gut und gewünscht ist?
- Wem gestehen Sie Zeiten des vermeintlichen Nichtstuns zu? Wem mehr oder wem auch gar nicht? Entdecken Sie Muster in der Unterscheidung?
- Können Sie riskante Entscheidungen oder vermeintliche Scheitermomente bei einigen jungen Menschen besser aushalten und begleiten als bei anderen? Warum?
- Schränken Sie bestimmte junge Menschen eher in ihren Entscheidungen ein als andere?
- Wie gestalten Sie Ihre Arbeit so, dass in der Interaktion mit jungen Menschen die Rechte auf Gleichheit, auf freie Meinungsäußerung, Beteiligung sowie Gewaltfreiheit erfüllt sind?

Organisationale Ebene

- Wie sehen bei Ihnen die Routinen hinsichtlich jener Entscheidungen aus, die die jungen Menschen und ihre Zukünfte betreffen? Wer trifft diese Entscheidungen in welchem Umfang?
- Sind bestimmte Entscheidungen oder Empfehlungen bei Ihnen gekoppelt an bestimmte Merkmale oder formale Bildungsabschlüsse junger Menschen (z.B.: Wenn ein junger Mensch im Alter von 15–16 und einer Migrationsgeschichte zu Ihnen kommt, empfehlen Sie häufig Angebot X)?
- Könnte es eine Alternative zu dieser Kategorisierung sein, den jungen Menschen und ihren geäußerten Wünschen/Interessen zu vertrauen und diesen nachzugehen? Wie könnten darauf basierende Routinen aussehen?
- Haben Sie das Gefühl, dass Sie in Ihrer Arbeit experimentell vorgehen dürfen? Oder müssen Sie nach bestimmten Routinen und vorgegeben Abläufen handeln (die dann die Experimentierräume der jungen Menschen einschränken)?
- Wenn die individuellen Ausganglagen junger Menschen bestimmte Wünsche erschweren, stellen Sie dann angemessene Vorkehrungen zur Verfügung, die eine Teilhabe dennoch möglich machen?
- Wie gelingt es Ihnen machtvolle Situationen zu erkennen und abzubauen? Woran machen Sie fest, dass es Ihnen gelungen ist?
- Wer ist (nicht) Teil Ihres professionellen Netzwerks? Wohin verweisen Sie junge Menschen (nicht)?

Regionale Ebene

- Welche inklusionsorientierten Übergangsangebote sind vorhanden? Können Träger und Einrichtungen mit Inklusionsansätzen experimentieren, oder gibt es Limitationen?
- Wo haben die junge Menschen Auswahlmöglichkeiten hinsichtlich Träger, Einrichtung, Angeboten, Maßnahmen und wo gibt es nur eine eingeschränkte Auswahl an Handlungsoptionen?
- Was schränkt in Ihrer Region die Handlungsoptionen junger Menschen ein?
- Wie können Sie dazu beitragen, dass Handlungsoptionen für junge Menschen eröffnet werden?
- Welche Strategie verfolgen Sie bei der Planung von Übergangsangeboten? Ist Ihre Strategie auf inklusive Leitideen im Sinne der UN-BRK abgestimmt? Werden Beteiligungsformate gegründet, begleitet, sichergestellt?
- Können sich Fachkräfte und junge Menschen über alle vorhandenen Maßnahmen informieren? Wo sind sie gebündelt abrufbar?
- Besteht die Möglichkeit auch individuelle Angebote zu gestalten, wenn die vorhandenen standardisierten Angebote nicht greifen? Stellen Sie angemessene Vorkehrungen im Sinne der UN-BRK, Art. 2 zur Verfügung?

Überregionale Ebene

- Werden Entscheidungen hinsichtlich eines inklusiven Übergang Schule – Beruf im Sinne der Forderungen von KRK und BRK getroffen?
- Gibt es niedrigschwellige Beschwerdestellen, an die sich junge Menschen wenden können, wenn sie das Gefühl haben, dass ihr Experimentierraum in Programmen, Projekten, Maßnahmen und Begleitsituationen eingeschränkt wird? Wie stellen Sie sicher, dass junge Menschen diese kennen?
- Welchen Beitrag leisten Sie zum Abbau von Sondersystemen?
- Wie gehen Sie mit progressiven, inklusionsorientierten Veränderungsbestrebungen um?

Diese Kernbotschaft wurde formuliert, da sowohl durch die Erzählungen der jungen Menschen als auch im Austausch mit der Praxis deutlich wurde, dass nicht allen jungen Menschen dieselben Experimentierräume zugesprochen werden. Je höher der Bildungsabschluss, um so mehr Freiheiten haben junge Menschen während ihres Übergangs. Das damit verbundene Vertrauen in junge Menschen, die auf Bildungsbarrieren und Benachteiligungen stoßen, fehlt. Für Jiana ergeben sich z.B. wenig Experimentierräume. Sie merkt kritisch an, dass der Deutschunterricht in der Sprachlernklasse kein berufliches Experimentieren zulässt. Das Übergangsportrait basierend auf Hannas Geschichte macht deutlich, dass die meisten jungen Menschen mit zugeschriebener Behinderung nach der Schule alternativlos in eine (standardisierte, im eigentlichen Sinne nachrangig herangezogene) WfbM übergehen. Dies trifft selbst dann zu, wenn die jungen Menschen vorher einen inklusiven Bildungsweg gegangen sind. Zudem wird deutlich, dass der berufliche Werdegang für junge Menschen nicht immer die höchste Priorität hat. Marc fühlt sich auf seinen Übergangsprozess nicht genug vorbereitet, mit Arbeitsbedingungen überfordert und insgesamt fremdbestimmt.

Kernbotschaft 3

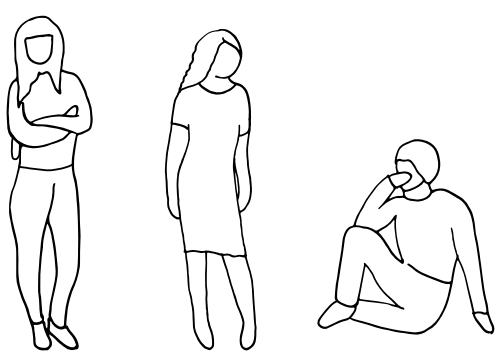
LEBENSLAGEN JUNGER MENSCHEN DIVERSITÄTSSENSIBEL BERÜCKSICHTIGEN

Interaktionale Ebene

- Wissen Sie, wie der Alltag der jungen Menschen aussieht, mit denen Sie arbeiten und wie sich die Lebenswirklichkeit auf den Übergang Schule – Beruf auswirkt und berücksichtigen Sie dies in Ihrer Arbeit?
- Wissen Sie, welche Themen die jungen Menschen beschäftigen und berücksichtigen Sie dies in Ihrer Arbeit?
- Berücksichtigen Sie in Ihrer Arbeit, dass in verschiedenen Kontexten unterschiedliche Anforderungen und Zumutungen an die jungen Menschen herangetragen werden?
- Beziehen Sie Leistung nur auf den schulischen Bereich? Inwiefern gelingt es Ihnen auch andere Bereiche anzuerkennen, bspw. Care-Arbeit in Form von jüngeren Geschwisterkindern, zu pflegenden (Groß-) Eltern?
- Wie gehen Sie mit Vorannahmen um, die bestimmte Namen oder auch Adressen (Straßenzüge, Viertel o.Ä.) bei Ihnen vor dem ersten Kontakt mit jungen Menschen auslösen?
- Ist Ihnen bewusst, dass jungen Menschen, deren Erstsprache nicht deutsch ist, häufig kognitive Fähigkeiten abgesprochen werden? Berücksichtigen Sie dies in Ihrer Arbeit mit, indem Sie aktiv versuchen, die Folgen (strukturelle Benachteiligung) abzumildern?
- Nutzen Sie diversitätssensible Methoden, um junge Menschen zu beraten und zu unterstützen?

Organisationale Ebene

- Welche Routinen zur Klassifizierung (Einteilung) junger Menschen liegen bei Ihnen vor? Was unternehmen Sie gegen stigmatisierende Wirkungen? Beziehen Sie die jungen Menschen dabei ein?
- Müssen sich junge Menschen bei Ihnen an Ihre Strukturen und damit Erwartungen anpassen? Oder reflektieren Sie Strukturen und Erwartungen regelmäßig und passen diese an die jeweiligen jungen Erwachsenen an?
- Wie gelingt es Ihnen in Ihrer Organisation mit der Vielfalt von Mitarbeitenden umzugehen?
- Übernehmen Menschen mit bestimmten Diversitätsmerkmalen überproportional häufig Aufgaben und bestimmte Rollen oder Funktionen in Ihrer Organisation?
- Haben Sie diskriminierungssensible Beschwerdeverfahren eingerichtet? Ist das allen Mitarbeitenden und jungen Menschen (evtl. auch Eltern, o.ä.) bekannt und wird es regelmäßig genutzt?
- Gibt es (auch anlassunbezogene) Räume, in denen Diversität/ Nichtdiskriminierung thematisiert werden?
- Mobbing und Gewalt unter Teilnehmenden auf Peer-Ebene sind häufig nur schwer zu erkennen. Wie stellen Sie sicher, dass Betroffene geschützt und bei Bedarf unterstützt werden? Was sieht Ihr Schutzkonzept diesbezüglich vor?



Regionale Ebene

- Stehen Diversität und Inklusion im Fokus Ihrer integrierten Planung?
- Wie ist das in Ihren Planungsprozessen in Bezug auf Macht- und Ungleichheitsverhältnisse? Wer spricht in diesen, wer darf sprechen und wer kann sprechen bzw. wer kann und darf nicht sprechen?
- Welche Beteiligungsstrukturen haben Sie geschaffen, um Mehrperspektivität zu fördern?
- Ist Diversity Mainstreaming in Ihrer Organisationsstruktur verankert? D.h., überprüfen Sie jede Entscheidung dahingehend, ob durch diese jemand benachteiligt werden könnte? Sprechen Sie sich öffentlich sichtbar für Diversity und gegen Diskriminierung aus?
- Berücksichtigen Sie Diversity Mainstreaming beim Eingehen von regionalen Kooperationen und deren Ausgestaltung?

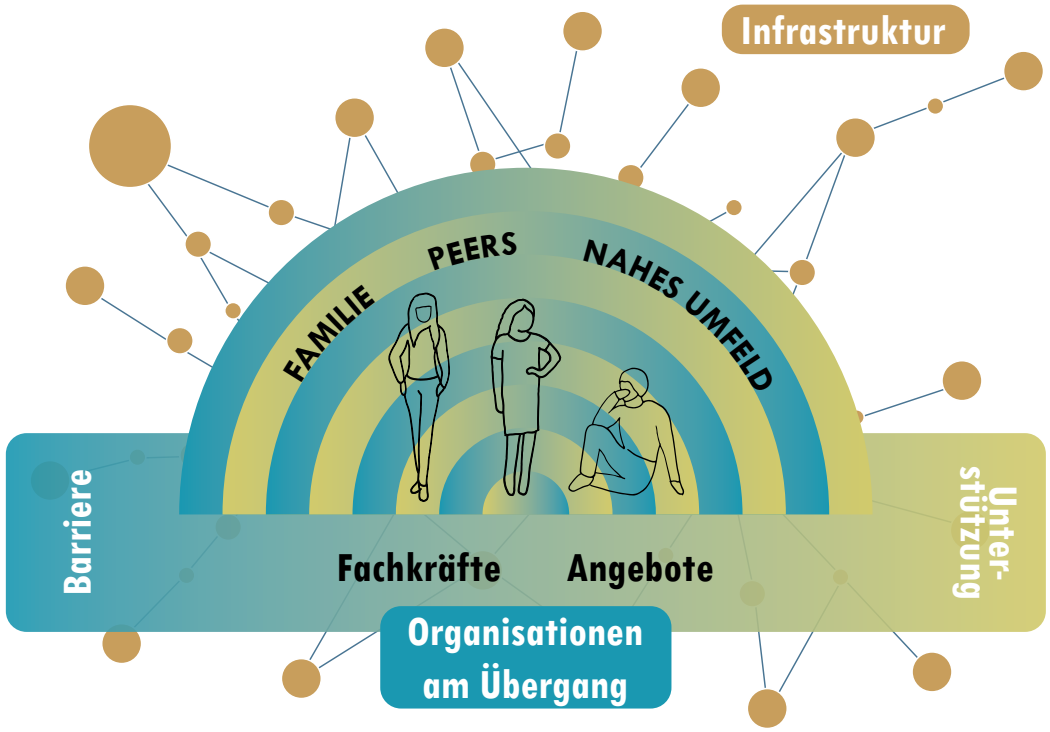
Überregionale Ebene

- Welche Gesetzesänderungen und Maßnahmen etablieren Sie in Ihrem Bundesland, um die Menschenrechte, allen voran die UN-KRK und die UN-BRK, konkret umzusetzen?
- Finanzieren Sie regionale Maßnahmen, Programme und Projekte, die auf den Abbau von Demokratiefeindlichkeit und Diskriminierung abzielen?
- Welche Kampagnen führen Sie selbst durch, um Diversität und Inklusion, Menschenrechte und Demokratie zu stärken?
- Wie tragen Sie Sorge dafür, dass Diskriminierungsformen, wie Klassismus, Rassismus, Ableismus und deren intersektionale Verschränkungen in der Gesellschaft und den Organisationen abgebaut und verhindert werden?

Wie eine Gesellschaft mit Diversität umgeht, zeigt sich auch in Organisationen. Werden beispielsweise äußerliche Merkmale und Kategorisierungen zu einem Indikator für bestimmte Bedarfe gemacht, erleben die betroffenen jungen Menschen strukturelle Diskriminierungen, die als weitere Barrieren die Übergangsphase erschweren. Jiana macht rassistische Erfahrungen, weil Menschen sich daran stören, dass sie ein Kopftuch trägt. Für Hanna ist die Erfahrung des Behindert-werdens eine Barriere am Übergang Schule – Beruf. Ihr werden die Fähigkeiten, welche sie für ihren Berufswunsch benötigt (teilweise sogar ihre Entscheidungsfähigkeit), immer wieder abgesprochen. Ähnliche biografische Erfahrungen machen auch andere junge Menschen. Insbesondere im Kontext von Behinderung stellt der Übergang in separierende Strukturen die gängige Praxis dar. Marc erfährt aufgrund seiner sozialen Herkunft, dass er die sozialen Positionen in der Gesellschaft, welche er gerne inne hätte, nicht einnehmen kann. Seine Lebensweise wird immer wieder abgewertet. Erst der diversitätssensible Umgang mit Menschen – kolle-gial in Organisationen und auf Peer-Ebene – führt zu einer (nicht defizitären) Perspektive auf Menschen, bei der die Entfaltung eigener Persönlichkeiten und Interessen im Vordergrund steht.

Alles kann zur Barriere und Unterstützung werden

Der Wechsel vom Schulleben ins Berufsleben ist mit einer vielfältigen und dynamischen Zwischenphase verbunden. Diese „Zwischenzeit“ ist von einer breiten Palette an Erfahrungen geprägt, deren genaue Ausprägungen von verschiedenen Faktoren abhängen. Das Ringen um Entscheidungen und die Beziehungen zu privaten und professionellen Personen sind grundlegende Einflussfaktoren dafür, ob Begleit- und Betreuungssituationen als Barriere oder Unterstützung wahrgenommen werden. Die nachfolgende Abbildung soll das Zusammenwirken verdeutlichen:



Im Zentrum des Schaubilds stehen die jungen Menschen am Übergang Schule - Beruf. Diese sind umgeben von einem Beziehungsgeflecht aus Familie, Bezugspersonen und Peers sowie von Fachkräften. Letztere sind oft eingebunden in Organisationen und deren Strukturen. Die Angebote am Übergang stehen im Schaubild neben den Fachkräften. Sie sind an die jeweiligen Organisation im Übergang gekoppelt. Sowohl die Organisationen als auch die Angebote unterscheiden sich hierbei regional. Einige Regionen haben eine große Auswahl an Angeboten, einige haben kaum Alternativangebote.

Die Entscheidungen prägen den Übergang junger Menschen. Alles, was junge Menschen dabei erleben, kann für diese grundsätzlich zur Barriere oder zur Unterstützung werden. Mit diesem Spannungsfeld – in der Grafik als zwei Pole dargestellt – sind Ambivalenzen verbunden, mit denen sich junge Menschen konfrontiert sehen. Vieles ist für sie daher nicht ausschließlich unterstützend oder wird vollkommen als Barriere wahrgenommen. Was vielmehr in der Abbildung deutlich wird, ist die Relationalität von Unterstützungen und Barrieren. So kann gezeigt werden, dass (zugeschriebene) Diversitätsmerkmale und einstellungs- und umweltbedingte Faktoren junge Menschen am Übergang an der Teilhabe und bei der Wahl eines selbstbestimmten Berufsziel behindern oder unterstützen.

Die Kernbotschaften möchten daher einen Beitrag dazu leisten, die Beratung- und Begleitsituationen diversitätssensibel zu gestalten, damit junge Menschen ihre Entscheidungen interessengeleitet treffen können.

6. Und was ist mit dem Arbeitsmarkt? Eine Vision

Übergänge reichen bis in den Arbeitsmarkt hinein. Ihr Sinn liegt nicht unwesentlich in einer (späteren) gesellschaftlichen Teilhabe durch Arbeit. Um Inklusion auch in Arbeit zu verwirklichen, fordert die UN-BRK das „Recht auf die Möglichkeit“ ein, „den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, inklusiven und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird“ (Artikel 27 UN-BRK, Schattenübersetzung Netzwerk Artikel 3). Wie kann man sich diesen inklusiven Arbeitsmarkt vorstellen, der allen ein Recht auf Arbeit einräumt und nicht nach personenbezogenen Merkmalen diskriminiert? Hierzu eine Idee:

Inklusion am Arbeitsmarkt ist auf Beschäftigung angewiesen, die grundsätzlich an Teilhabe orientiert ist. Am Arbeitsmarkt geht es aber üblicherweise zuerst um Effektivität in der Arbeit, um wirtschaftliche Effizienz oder Profit des Unternehmens. Auch wenn das im konkreten Fall für die Erledigung von Arbeit (ökonomisch) sinnvoll ist, so werden dadurch oftmals bestimmte Menschen ausgegrenzt, wenn sie diesen Zielen nicht dienlich sind. Spätestens dann steht gesellschaftliche Teilhabe durch Arbeit in Widerspruch zu den ökonomischen Regeln am Arbeitsmarkt. Inklusion erfordert also eine andere Ökonomie, die von Grund auf sozial (und damit letztlich auch ökologisch) nachhaltig ausgerichtet ist – und die Beschäftigung schafft, die sich an den konkreten Teilhabebedürfnissen von Menschen, aber auch am Gemeinwohl ausrichtet und dem Gemeinwesen dient. Diese teilhabeorientierte Beschäftigung muss Teil des Arbeitsmarktes sein, also frei wählbar und geeignet, seinen Lebensunterhalt damit zu verdienen.

Diese teilhabeorientierte Beschäftigung bzw. diese „andere“ Ökonomie gibt es, aber sie wird nicht ausreichend anerkannt und finanziert, um auskömmliche Erwerbsarbeit zu sein: In allen Regionen existiert eine Vielzahl von Projekten, Initiativen, Vereinen, Betrieben etc., die an allererster Stelle soziale und/oder ökologische Ziele verfolgen und in das örtliche Gemeinwesen hinein vernetzt sind. Man kann sie zu einem guten Teil einer „Solidarischen Ökonomie“ zuordnen, wobei auch mehrere andere Begriffe sich damit überschneiden, so etwa der der „Regenerativen Wirtschaft“ bzw. der “Postwachstumsökonomie”. Unter diesen Begriffen werden Projekte der Solidarischen Landwirtschaft (SolaWi), des urbanen Gärtnerns (urban gardening), der Transition-Town-Bewegung, Energiegenossenschaften, Repair-Cafes, Tausch- und Leih- sowie Quartiersentwicklungsprojekte etc. subsumiert. Nicht zuletzt sind aber auch viele kommunale Aufgaben letztlich Teil einer regenerativen Wirtschaft, und oft überschneiden sich schon heute beide Bereiche. So finanziert etwa die Stadt Andernach ein großes urban-gardening-Projekt „Essbare Stadt“, in der flämischen Stadt Gent wird mit staatlicher Unterstützung eine Alternativwährung herausgegeben, die Anteil daran hat, ein benachteiligtes Quartier durch die Beteiligung arbeitsloser Menschen weiterzuentwickeln. Die inhaltliche Klammer lässt sich darin sehen, dass alle eine Wirtschaft ohne Wachstums- und Gewinnzwang entwickeln wollen, um soziale und ökologische Belange grundlegend mit einem neuen ökonomischen Verständnis zu vereinen.

Was der solidarischen Ökonomie heute im Wesentlichen fehlt, um auskömmliche Jobs zu bieten, ist die Finanzierung. Der globale Markt tut dies nicht; es gibt zwar Finanzmärkte mit hochbezahlten Manager*innen, deren Arbeit nachweislich keinen positiven, sondern einen negativen sozialen gesellschaftlichen Effekt hat, aber die Arbeit im Naturschutz basiert im Wesentlichen auf ehrenamtlicher Tätigkeit, genauso wie die meisten Lastenrad-Verleihe ehrenamtlich funktionieren und Quartiersentwicklung mit sehr wenigen hauptamtlichen Stellen sehr viel unbezahltes bürgerschaftliches Engage-ment generieren will. Dabei soll hier keine künstliche Grenze markiert werden: Eine teilhabeorientierte Beschäftigung ist diejenige Beschäftigung, die den Bedürfnissen der Menschen nach Teilhabe Raum gibt. Die Solidarische Ökonomie bietet hier konzeptionell viele Anschlussmöglichkeiten, aber Teilhabe kann nicht allein durch sie hergestellt werden. Es ist das Thema des Arbeitsmarktes insgesamt, inklusiv zu werden, indem er allen Menschen Teilhabe eröffnet - durch die entsprechende Gestaltung der Arbeitsverhältnisse, aber natürlich immer auch durch die entsprechenden Instrumentarien wie Hilfsmittel, Anpassungen, Lohnausgleiche etc. Die Konzepte der Solidarischen Ökonomie könnten dabei die Rolle eines Katalysators zur Entwicklung inklusiver Arbeitsmärkte insgesamt einnehmen.

Wo die Wirtschaftsmärkte die Ökonomie nicht finanzieren, die wir brauchen, muss es der Staat tun. Auf regionaler Ebene könnte – und müsste – man die Beschäftigung sozialstaatlich fördern, die Kriterien einer grundsätzlich teilhabeorientierten, inklusiv wirkenden Beschäftigung erfüllt. Dafür ließen sich überprüfbare Kriterien entwickeln (auch diese Ansätze gibt es bereits, etwa in der sog. Gemeinwohlökonomie, vgl. Felber 2018). Organisationen, die diesen Kriterien genügen, könnten potentielle Beschäftigung in einem Pool verwalten, der jedem Menschen zugänglich ist, auf den aber die Hilfen am Übergang in Arbeit ein besonderes Zugriffsrecht hätten. Damit sind nicht nur Hilfen für Menschen mit Behinderungen gemeint, sondern alle, die eine Unterstützung am Übergang anbieten. Sie sollten partizipativ mit den jeweiligen Menschen Beschäftigung ausgestalten können, wie er oder sie es braucht, um am Arbeitsleben teilzuhaben. Die Beschäftigung kann sich dadurch zuerst an der Teilhabe der Menschen orientieren. Dieser Prozess – die Gestaltung des Zugangs und der Arbeit selbst – ist letztlich der Übergang in Arbeit. Er würde professionell begleitet durch die entsprechenden Hilfen am Übergang, wobei man sich an das Modell der Unterstützten Beschäftigung anlehnen kann. Der entscheidende Unterschied wäre, dass dann ein inklusiver Arbeitsmarkt dadurch besteht, dass die Beschäftigung vor Ort staatlich garantiert finanziert wird, die der individuellen sozialen Teilhabe ebenso wie dem Gemeinwohl Aller vor Ort (also dem Gemeinwesen) dient.

---

https://www.andernach.de/stadt/essbare-stadt/, geprüft am 13. 8. 2024

https://www.saamo.be/gent/rabot-blaisantvest/project/de-torekes/ und https://www.torekes.be/nl/torekes/, geprüft am 8. 6. 2024

Vgl. die Studie der new economics foundation von 2009: „A Bit Rich: Calculating the real value to society of different professions“

Quellen ...

Degener, Theresia (2015): Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung. In. Degener, Theresia; Diehl, Elke (Hrsg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn: BpB (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 1506), S. 55-74.

Enggruber, Ruth; Neises, Frank; Oehme, Andreas; Palleit, Leander; Schröer, Wolfgang, Tillmann, Frank (2021): Übergang zwischen Schule und Beruf neu denken: Für ein inklusives Ausbildungssystem aus menschenrechtlicher Perspektive. Expertise im Auftrag des Paritätischen Gesamtverbandes. Berlin: Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband.

Felber, Christian (2018): Die Gemeinwohl-Ökonomie. München: Pipe.

Hirschberg, Marianne; Köbsell, Swantje (2016): Grundbegriffe und Grundlagen. Disability Studies, Diversity und Inklusion. In. Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith; Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 555-568.

Oehme, Andreas (2017): Inclusiveness als regionale Strukturqualität – Eine empirische Untersuchung zu Übergängen zwischen Schule, Ausbildung und Arbeitswelt in Regionen. In. Diskurs 12 (1), S. 19-34.

Schattenübersetzung des Netzwerk Artikel 3 (2018): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Artikel 27 Arbeit und Beschäftigung. 3. Aufl. Berlin: Netzwerk Artikel 3 e.V., S. 27-28.

Wansing, Gudrun (2015): Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff. In. Degener, Theresia; Diehl, Elke (Hrsg.): Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe. Bonn: BpB (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung, Band 1506), S. 43-54.

... und weiterführende Literatur

Blanck, Jonna M. (2020): Übergänge nach der Schule als „zweite Chance“? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen „Lernen“. Weinheim: Beltz Juventa.

Eichenhofer, Eberhard (2018): Angemessene Vorkehrungen als Diskriminierungsdimension im Recht. Menschenrechtliche Forderungen an das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz. Baden-Baden: Nomos, Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2011): Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.

Muche, Claudia; Oehme, Andreas; Truschkat, Inga (2016): Übergänge, Inclusiveness, Region. Eine empirische Untersuchung regionaler Übergangsstrukturen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Reißig, Birgit; Tillmann, Frank (2017): Bildungsteilhabe junger Menschen in ländlichen Räumen. Empirische Befunde aus Landkreisen mit demografischen Verwerfungen. In. Die Deutsche Schule. 109 Jg., H. 4, S. 308-321.

Schröer, Wolfgang; Stauber, Barbara; Walther, Andreas; Böhnisch, Lothar; Lenz, Karl (Hrsg.) (2013): Handbuch Übergänge. Weinheim: Beltz Juventa.

Stauber, Barbara; Walther, Andreas (2013): Junge Erwachsene - eine Lebenslage des Übergangs? In. Schröer, Wolfgang; Stauber, Barbara; Walther, Andreas; Böhnisch Lothar; Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim: Beltz, S. 270-290.

Die Autor*innen

Vera Lemke ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim.

Katharina Metzner ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim.

Prof. Dr. Andreas Oehme ist Professor an der Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim.

Dr.in Kristina Schmidt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim.

Prof. Dr. Wolfgang Schröer ist Professor für Sozialpädagogik am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim.

Stephan Ullrich ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim und Lehrkraft für besondere Aufgaben in der Abteilung Heilpädagogik – inklusive Bildung und Begleitung an der Hochschule Hannover.

Wir danken Milena Schon und Emelie Rimauro ganz herzlich für ihre Mitarbeit im Projekt InBiT.

Deutsches Jugendinstitut

Universität Hildesheim

Impressum

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Das Dokument steht im Internet kostenfrei als elektronische Publikation (Open Access) zur Verfügung unter: https://doi.org/10.18442/309

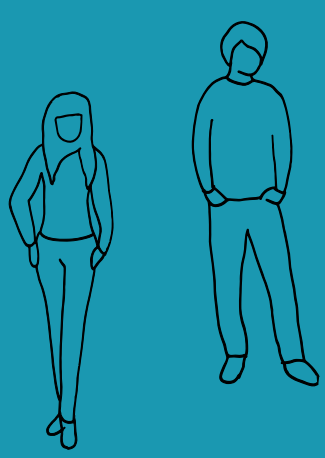
Dieses Werk ist mit der Creative-Commons-Nutzungslizenz „Namensnennung – Nicht kommerziell – Share Alike 4.0 Deutschland“ versehen.
Weitere Informationen unter:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/de

Satz und Layout:
Cluster Projekte GmbH, Hildesheim
Umschlaggestaltung:
Cluster Projekte GmbH, Hildesheim
Umschlagabbildung:
© Cluster Projekte GmbH, Hildesheim

© Vera Lemke, Katharina Metzner,
Andreas Oehme, Kristina Schmidt,
Wolfgang Schröer, Stephan Ullrich

Universitätsverlag Hildesheim, Hildesheim 2024

www.uni-hildesheim.de/bibliothek/universitaetsverlag



GEFÖRDERT VOM

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

RAHMENPROGRAMM
EMPIRISCHE BILDUNGS-FORSCHUNG

Universitätsverlag
Hildesheim