

Blanck, Jonna M.

Übergänge von jungen Menschen mit Behinderungen von der Schule in die Berufsausbildung in Deutschland. Ein Forschungsüberblick

Die Deutsche Schule 117 (2025) 4, S. 261-273



Quellenangabe/ Reference:

Blanck, Jonna M.: Übergänge von jungen Menschen mit Behinderungen von der Schule in die Berufsausbildung in Deutschland. Ein Forschungsüberblick - In: Die Deutsche Schule 117 (2025) 4, S. 261-273 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-346088 - DOI: 10.25656/01:34608; 10.31244/dds.2025.04.02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-346088>

<https://doi.org/10.25656/01:34608>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

INKLUSION IN DER BERUFLICHEN BILDUNG

DDS Die Deutsche Schule
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Hrsg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS – Die Deutsche Schule
117. Jahrgang 2025, Heft 4, S. 261–273
<https://doi.org/10.31244/dds.2025.04.02>
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2025

Jonna M. Blanck

Übergänge von jungen Menschen mit Behinderungen von der Schule in die Berufsausbildung in Deutschland Ein Forschungsüberblick

Zusammenfassung

Mit Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) hat sich Deutschland vor mehr als 15 Jahren dazu verpflichtet, Menschen mit Behinderungen den Zugang zum Arbeitsmarkt zu ermöglichen und so dazu beizutragen, dass diese selbstständig ihren Lebensunterhalt verdienen können (Art. 27 UN-BRK). Erst seit einigen Jahren rückt die Analyse der Übergänge von Jugendlichen mit Behinderungen von der Schule in den Ausbildungsmarkt verstärkt in den Fokus. Der Beitrag stellt den aktuellen Kenntnisstand zu den nachschulischen Übergängen von Jugendlichen mit Behinderungen in Deutschland sowie ihren Einflussfaktoren dar und endet mit Schlussfolgerungen für Forschung, Bildungsadministration und -praxis.

Schlüsselwörter: Ausbildung; Arbeitsmarkt; Behinderung; Deutschland; Übergang Schule – Beruf; sonderpädagogischer Förderbedarf; Forschungsüberblick

Transitions from School to Work of Youth with Disabilities in Germany A Research Overview

Abstract

With the ratification of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN CRPD) over 15 years ago, Germany committed to enabling persons with disabilities to access the labor market and to supporting their ability to earn a living independently (Art. 27 UN CRPD). Only in recent years has the analysis of transitions of young persons with disabilities from school to work gained greater attention. This article presents the current state of knowledge on these post-school transitions in Germany and their influencing factors, and concludes with implications for research, educational administration, and practice.

Keywords: vocational training; labor market; disability; Germany; school-to-work transition; special needs; research overview

1 Einleitung

Mit Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) hat sich Deutschland vor mehr als 15 Jahren dazu verpflichtet, Menschen mit Behinderungen (MmB) den Zugang zum Arbeitsmarkt zu ermöglichen und dazu beizutragen, dass diese selbstständig ihren Lebensunterhalt verdienen können (Art. 27; United Nations, 2006). Für einen erfolgreichen Übergang in den Arbeitsmarkt müssen Jugendliche nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule zunächst in eine Berufsausbildung einmünden. Während die nachschulischen Übergänge von (benachteiligten) Jugendlichen seit Jahrzehnten ein etabliertes Forschungsfeld darstellen, sind Übergänge von jungen MmB erst in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus gerückt.

Ziel dieses narrativen Reviews ist es, einen Überblick über den Kenntnisstand zu den Übergängen von jungen MmB in die berufliche Ausbildung sowie deren Einflussfaktoren zu geben. Der Fokus liegt auf Deutschland, wobei vorrangig Studien berücksichtigt werden, die seit der Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2008 veröffentlicht wurden und deren Analyse über die Schulzeit hinausgeht. Hinsichtlich der Einflussfaktoren wird die nationale Perspektive punktuell durch internationale Befunde ergänzt. Abschließend werden Forschungsbedarfe und erste Schlussfolgerungen für Bildungsadministration und -praxis formuliert.

2 Konzeptionelle Grundlagen

2.1 Ziele von Übergangsforschung

Ziel von Übergangsforschung ist es zum einen, Übergangsprozesse und -ergebnisse zu beschreiben, und zum anderen zwischen Ländern, Gruppen oder auch innerhalb von Gruppen varierende Übergangsverläufe und -ergebnisse zu erklären. Ausgehend von unterschiedlichen theoretischen Perspektiven werden hierbei individuelle Faktoren ebenso betrachtet wie institutionelle Einflussfaktoren, die politisch gestaltet werden können (Walther, 2015).

2.2 Perspektiven auf Behinderung

Derzeit gibt es kein einheitliches Verständnis davon, was Behinderung ausmacht, sondern unterschiedliche Begriffskonzepte, die verschiedene Personengruppen und Teilespektren des Phänomens erfassen. Deshalb ist es wichtig zu differenzieren, auf welche Konzepte und (Teil-)Gruppen von MmB sich Forschungsergebnisse beziehen:

- 1) Bis heute sind medizinische Modelle von Behinderungen sehr präsent. Bei diesen wird Behinderung als objektiv feststellbares, individuelles und zu behebendes Defizit in Form einer gesundheitlichen oder körperlichen *Beeinträchtigung* verstanden (Waldschmidt, 2005). Medizinische Modelle werden jedoch dahingehend stark kritisiert, dass Beeinträchtigungs- und Behinderungskategorien eine große historische und internationale Variation aufweisen, weil sie sich in Abhängigkeit von pädagogischen und medizinischen Professionen, wohlfahrtsstaatlichen Leistungen sowie der Verfügbarkeit von

Institutionen für MmB entwickelt haben (z. B. Powell, 2011).

- 2) Mit MmB sind häufig Personen gemeint, bei denen eine Behinderung basierend auf einer *rechtlichen Kategorie* formal festgestellt wurde, um Unterstützungsleistungen (z. T. in segregierten Institutionen) zu gewähren und zu legitimieren. Allerdings unterscheiden sich rechtliche Behinderungskategorien im Lebenslauf. Die zentrale Kategorie im Kontext Schule ist der „sonderpädagogische Förderbedarf“ (SPF), den die Kultusminister*innenkonferenz (KMK, 1994) in acht Arten differenziert: Lernen (SPF-L), Sprache (SPF-S), Geistige Entwicklung (SPF-GE), körperliche und motorische Entwicklung (SPF-KME), Hören (SPF-H), Sehen (SPF-SE) und Kranke. Mit Verlassen des Schulsystems verliert der SPF seine *formale* Bedeutung, denn im Arbeitsmarkt sind nunmehr die Behinderungskategorien der Sozialgesetzbücher (SGB) bedeutsam. Insbesondere die Frage, ob Hilfen zur Teilhabe am Arbeitsleben (§ 19 Abs. 1 SGB III) notwendig sind, ist relevant. Sie werden sogenannten „Rehabilitand*innen“ durch die Agenturen für Arbeit gewährt (Niehaus et al., 2012, S. 44).
- 3) Großer wissenschaftlicher Konsens besteht aktuell darin, Behinderungen als das Ergebnis der Interaktion von Beeinträchtigung/en mit physischen oder einstellungsisierten Umweltbarrieren zu betrachten (WHO, 2002). Dieses soziale Modell verdeutlicht, dass aus Beeinträchtigungen bei hinreichenden Hilfsmitteln oder der Abwesenheit von Barrieren keine Behinderungen entstehen müssen. Entsprechend werden z. B. im Teilhabe-survey *selbsteingeschätzte Behinderungen* basierend auf Beeinträchtigungen sowie Erfahrungen von Aktivitätseinschränkungen erfasst (Schäfers, 2024).

Wichtig ist: Die von unterschiedlichen Behinderungsbegriffen und -kategorien erfassten Gruppen sind nicht deckungsgleich. Beispielsweise muss eine Person mit selbsteingeschätzten Behinderungen keine formal festgestellte Behinderung haben und bei einem Jugendlichen mit SPF liegt nicht zwingend eine Behinderung im Sinne des SGB vor.

Die Kategorie SPF wird zudem seit Jahrzehnten kritisiert, u. a. weil es bei den Feststellungsverfahren zu institutioneller Diskriminierung kommen kann. Darin wird ein wesentlicher Grund dafür gesehen, dass Schüler*innen aus sozial benachteiligten Familien und solche mit Migrationshintergrund insbesondere in der Kategorie SPF-L überrepräsentiert sind (z. B. Kölm et al., 2017). Anhand selbsteingeschätzter Behinderungen werden zudem offenbar weniger Personen mit kognitiven Beeinträchtigungen erfasst (Molden & Tøssebro, 2012), welche möglicherweise mit besonderen Ausgrenzungsrisiken am Arbeitsmarkt konfrontiert sind. Um unzulässige Verallgemeinerungen zu vermeiden, wird im Folgenden deshalb explizit hervorgehoben, auf welche Gruppen sich vorliegende Befunde beziehen.

2.3 Institutionelle Rahmenbedingungen des Übergangs und die Verwertbarkeit nachschulischer Anschlussoptionen auf dem Arbeitsmarkt

Bildungssysteme und Arbeitsmärkte differieren international, was Übergangsergebnisse und -verläufe von MmB beeinflusst (Blanck et al., 2025a). In Deutschland werden Jugendliche mit SPF entgegen völkerrechtlicher Verpflichtungen weiterhin zu einem substanziel- len Anteil an Förderschulen unterrichtet. Allerdings gibt es erhebliche Unterschiede zwischen Bundesländern sowie Förderschwerpunkten beim Zugang zum Regelschulsystem (Hollenbach-Biele & Klemm, 2020; Steinmetz et al., 2021). Im SPF-GE und SPF-L ist zudem

nur der Erwerb spezieller Abschlüsse bzw. maximal eines Hauptschulabschlusses möglich (Statistisches Bundesamt, 2022). Kein oder ein niedriger Schulabschluss ist ein Risikofaktor für erfolgreiche Übergänge in Ausbildung (Solga, 2005).

Hierzulande werden drei Arten der Berufsausbildung unterschieden: 1) *Duale Ausbildungen* in Betrieb und Berufsschule, wobei MmB entweder reguläre oder Förderberufsschulen besuchen können (KMK, 1994, S. 15); 2) *Außerbetriebliche Ausbildungen* nach § 76 SGB III. und 3) *vollzeitschulische Ausbildungen*. Unterstützungsleistungen für Berufsausbildungen gibt es z. B. im Rahmen der assistierten Ausbildung (§ 74 SGB III) oder dem Budget für Ausbildung (§ 61a SGB IX) (siehe den Beitrag von Wansing et al. in diesem Heft).

Ausbildungen erfolgen in der Regel in einem nach Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder Handwerksordnung (HwO) anerkannten Ausbildungsberuf und dauern üblicherweise drei Jahre, wobei es auch zweijährige, theoriereduzierte Berufsausbildungen gibt (Uhly et al., 2011); zudem können schulische Ausbildungen in einem nach Landesrecht geregelten Ausbildungsberuf durchgeführt werden (Baethge, 2008, S. 578). Zwar können MmB auch nach individuellen Ausbildungsordnungen ausgebildet werden (§ 66 BBiG/§ 42m HwO), die Ausbildung im Betrieb ist hier allerdings erschwert, weil Ausbilder*innen eine rehabilitationspädagogische Zusatzausbildung erwerben müssen (BIBB, Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/§ 42m HwO, S. 14). Wenngleich Fachpraktikerausbildungen insbesondere für Menschen mit „Lernbehinderung“ vorgesehen sind, sollen Förderschüler*innen nicht automatisch eine solche absolvieren (BIBB, 2006, S. 18).

Die verschiedenen Ausbildungsarten und -orte können beim Übergang in den Arbeitsmarkt unterschiedlich gut verwertet werden. Forschung zur beruflichen Rehabilitation zeigt für MmB eine positive Korrelation zwischen der Betriebsnähe und anschließenden Arbeitsmarktsintegrationsaussichten (Reims et al., 2023, S. 7). Fachpraktikerausbildungen stehen diesbezüglich in der Kritik: Zwar sollen sie an anerkannten Ausbildungsberufen orientiert sein (§ 66 Abs. 1 BBiG/§ 42m Abs. 1 HwO), gelten aber lediglich im jeweiligen Kammer- oder Innungsbezirk (Ginnold, 2008, S. 89) und können überwiegend nicht auf eine reguläre Ausbildung angerechnet werden (Vollmer & Frohnenberg, 2008). Weil sie tarifvertraglich nicht vorgesehen sind, können Jugendliche auch nach einer Fachpraktikerausbildung nur als Helfer*innen eingestellt werden (Blanck, 2020). Zudem fällt die Quote derer, die eine Ausbildung abbrechen, in den Fachpraktikerausbildungen höher aus als in regulären Ausbildungsberufen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 183).

Für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz kommen nach Verlassen der Schule berufsvorbereitende Maßnahmen (BV) in Betracht (§ 51 SGB III). Auch hier gibt es spezielle Reha-BV für MmB (Bundesagentur für Arbeit, 2022).

Darüber hinaus können Jugendliche nach Erfüllen der Berufsschulpflicht ohne berufliche Qualifizierung in den Arbeitsmarkt übergehen. Kommt eine reguläre Beschäftigung nicht infrage, gibt es staatlich geförderte Formen der Erwerbstätigkeit, z. B. im Rahmen der unterstützten Beschäftigung (§ 55 SGB IX) oder in einem Inklusionsbetrieb (§ 215 SGB IX). Darüber hinaus verfügen Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) über einen Berufsbildungsbereich, dessen Ziel jedoch keine reguläre Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt, sondern im Arbeitsbereich der WfbM ist (§ 57 1 SGB IX).

3 Forschungsbefunde

3.1 Zielgruppen und methodische Ansätze

Deutschlandweite repräsentative Daten zu den nachschulischen Übergängen von MmB sind bis heute rar und die amtliche Statistik erlaubt kaum Rückschlüsse dazu (Niehaus et al., 2012). Die Mehrheit der Untersuchungen aus Berufs- und Sonderpädagogik, Soziologie sowie Erziehungs- und Rehabilitationswissenschaften ist deshalb qualitativ und basiert auf kleinen, regional begrenzten Stichproben (z. B. Gaupp & Geier, 2010; vgl. Kap. 3.2 und 3.3). Ein besonderer Fokus liegt auf Jugendlichen, die Förderschulen „Lernen“ besucht haben (z. B. Ginnold, 2008; Pfahl, 2011). Nur wenige Untersuchungen beziehen Jugendliche anderer SPF ein (SPF-GE: Nepomyashcha, 2020; Zölls-Kaser, 2023; SPF-H: Wild, 2017). Deutschlandweite quantitative Analysen gibt es zu den Übergängen von Jugendlichen aus Förderschulen „Lernen“ basierend auf dem Nationalen Bildungspanel (NEPS) (z. B. Blanck, 2020; Menze et al., 2021) sowie zu Rehabilitand*innen basierend auf dem LTA-Reha-Prozessdatenpanel (z. B. Reims & Schels, 2022). International vergleichende Untersuchungen betrachten die Übergänge von Menschen mit selbsteingeschätzten Behinderungen basierend auf den European Statistics on Income and Living Conditions (EU-SILC; Blanck et al., 2025a).

3.2 Deskriptive Befunde auf Basis deutschlandweiter Daten

Mit Blick auf Übergangsprozesse ist zunächst allgemein festzuhalten, dass bei allen untersuchten Gruppen von MmB eine substanzelle Heterogenität sowie relevante Veränderungen im Übergangsverlauf zu beobachten sind (Blanck et al., 2025b; Menze et al., 2021; Reims & Schels, 2020).

Bei Jugendlichen aus Förderschulen „Lernen“ zeigt sich, dass es zwar nur einem kleinen Teil gelingt, direkt nach Verlassen der Schule in Ausbildung überzugehen. Der Anteil derjenigen, die eine Ausbildung absolvieren, steigt aber in den darauffolgenden Jahren deutlich. Gleichzeitig hat der Großteil der Jugendlichen Schwierigkeiten beim Einmünden in eine Berufsausbildung. Die Mehrheit derer aus Förderschulen „Lernen“ wechselt zunächst in eine Berufsvorbereitung. Auch der Anteil Jugendlicher aus Förderschulen „Lernen“, die in eine WfbM übergehen, wächst ab ca. 12 Monaten nach Verlassen der Schule, verbleibt für diese Gruppe aber insgesamt auf eher niedrigem Niveau (Blanck, 2020; Menze et al., 2021: Abb. A3). Darüber hinaus wurde für Jugendliche aus Förderschulen „Lernen“ gezeigt, dass im Zeitverlauf der Anteil derer wächst, die „not in employment, education or training“ (NEET) sind (Blanck, 2020; Menze et al., 2021). NEET beschreibt einen vollständigen Rückzug aus dem Arbeitsmarkt, welcher starke negative Auswirkungen auf weitere Bildungs- und Beschäftigungschancen hat (Levels et al., 2022). Gegenüber Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss von Regelschulen, die ebenfalls mit Schwierigkeiten beim Übergang konfrontiert sind, wird hier eine zusätzliche Benachteiligung sichtbar (Holtmann et al. 2019). Aber auch im Vergleich zu solchen mit SPF-L von Regelschulen sind Jugendliche von Förderschulen fünf Jahre nach Verlassen der Schule häufiger von NEET betroffen (Blanck et al., 2025b).

Auch innerhalb der Gruppe der jungen Rehabilitand*innen lassen sich Typen mehr oder weniger erfolgreicher Übergangsverläufe identifizieren (Reims & Schels, 2020). 2020 gelang es nur der Hälfte der Rehabilitand*innen, die direkt nach Verlassen der Schule das Ziel verfolgten, eine berufliche Ausbildung aufzunehmen, dies zu realisieren. Knapp ein Fünftel absolvierte dagegen mehrere berufliche Maßnahmen hintereinander, ohne in Ausbildung überzugehen (Reims et al., 2023a).

Ein erhöhtes Risiko, dass MmB auch langfristig ohne Ausbildung bleiben, wurde auch für Menschen mit selbsteingeschätzten Behinderungen gezeigt (Heisig et al., 2022; zu Förderschüler*innen siehe auch: Holaschke, 2015; van Essen, 2013).

Immerhin: ein substanzialer Anteil von Jugendlichen aus Förderschulen „Lernen“, denen der Übergang gelingt, geht auch in reguläre Ausbildungen über (Blanck, 2020; Menze et al., 2021). Der Großteil der betrieblichen Ausbildungen von jungen MmB findet dabei laut Betrieben in dreijährigen Ausbildungen in kleinen und mittleren Unternehmen statt (Metzler et al., 2016, S. 13 f.). Fachpraktikerausbildungen sind zwar ebenfalls eine relevante Anschlussoption, ihr Anteil wächst aber erst über die Zeit (Menze et al., 2021). Der Großteil dieser findet in den Bereichen Hauswirtschaft und Landwirtschaft in Berufsbildungswerken statt (Baethge, 2016, S. 50 ff.).

3.3 Einflussfaktoren auf den Übergang von MmB

3.3.1 Individuelle Einflussfaktoren

Art der Beeinträchtigung

Auf der individuellen Ebene zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der (Art der) Beeinträchtigung und Übergangsprozessen. So gibt es bei Personen mit selbsteingeschätzten Behinderungen nennenswerte Unterschiede im Ausbildungsniveau je nachdem, welche Beeinträchtigung vorliegt und wann diese eingetreten ist (Heisig et al., 2022). Auch Rehabilitand*innen mit psychischen Beeinträchtigungen sind im Vergleich zu anderen mit größeren Schwierigkeiten am Übergang konfrontiert (Tophoven et al., 2019). Rehabilitand*innen mit körperlichen Beeinträchtigungen gehen zudem öfter in betriebliche Ausbildungen, während solche mit „geistiger Behinderung“ am häufigsten in die WfbM übergehen (Reims et al., 2023a). Solche Unterschiede könnten aufgrund von beeinträchtigungsisierten Schwierigkeiten beim Ausbildungszugang oder Diskriminierungsprozessen bestehen (s. u.).

Mehrfachbenachteiligung

Darüber hinaus unterscheiden sich Ausbildungszugänge von MmB auch basierend auf weiteren soziodemographischen Merkmalen. MmB und Migrationshintergrund sowie in Armutslagen sind offenbar mit Mehrfachbenachteiligungen konfrontiert, die das Erreichen von beruflichen Abschlüssen ebenso wie die Beschäftigungschancen zusätzlich negativ beeinflussen (selbsteingeschätzte Behinderungen: Heisig et al., 2022; Rehabilitand*innen: Reims & Tophoven, 2021). Internationale Forschung verweist zudem auf

die Bedeutung des Zusammenspiels von Behinderungen und Geschlecht (Ballo & Alecu, 2023).

Bildung und kognitive Fähigkeiten

Unterschiede innerhalb der Gruppe von MmB werden häufig ausgehend von ökonomischen Theorieansätzen erklärt, die davon ausgehen, dass Arbeitgebende die Bewerber*innen mit den größten Fähigkeiten für Ausbildungsstellen auswählen (Becker, 1962). Empirisch wurde gezeigt, dass Unterschiede in kognitiven Grundfähigkeiten bei Absolvent*innen von Förderschulen „Lernen“ nicht relevant für Unterschiede in den Ausbildungschancen sind. Jugendliche mit höheren kognitiven Grundfähigkeiten haben also keine höheren Ausbildungschancen (Blanck, 2020). Dies könnte daran liegen, dass Fähigkeiten von Betrieben – oder im Falle von außerbetrieblichen Ausbildungen: Berufsberater*innen – vorrangig basierend auf Schulabschlüssen beurteilt werden (können). Entsprechend zeigt sich, dass Absolvent*innen von Förderschulen „Lernen“ bzw. Rehabilitand*innen ohne Schulabschluss geringere Ausbildungschancen haben als solche mit Hauptschulabschluss (Blanck, 2020; Holtmann et al., 2019; Reims & Schels, 2022).

Aspirationen und Bewerbungsverhalten

Darüber hinaus wird Aspirationen eine wichtige Bedeutung für Übergänge zugeschrieben. Jugendliche von Förderschulen „Lernen“ bilden in der Regel nur geringe berufliche Aspirationen aus und ziehen überwiegend nicht in Erwägung, direkt nach Verlassen der Schule eine Ausbildung zu absolvieren (Blanck, 2020). In einer aktuellen Untersuchung im Rheinland strebte ein substanzialer Teil Jugendlicher von Förderschulen unterschiedlicher SPF sogar den Übergang in eine WfbM an (Blascyk & Schreiner, 2024). Betriebe berichten ferner, dass sie kaum Bewerbungen von Jugendlichen mit Behinderungen erhalten (z. B. Enggruber & Rützel, 2014; Metzler et al., 2016). Dabei bilden geringe berufliche Aspirationen aber nicht nur individuelle Präferenzen ab, sondern können auch Ergebnis von *Cooling-Out-Prozessen* sein: Qualitative Forschung zeigt, dass jungen MmB, die reguläre Ausbildungen anstreben, z. T. von Lehrkräften, Eltern oder Berufsberater*innen von solchen abgeraten wird, weil sie als nicht realisierbar betrachtet werden (Beer, 2025; Hofmann-Lun, 2011; Zölls-Kaser, 2023).

3.3.2 Institutionelle Einflussfaktoren

Besuch einer Förderschule

Studien zeigen seit langem, dass Jugendliche von Förderschulen seltener in Ausbildungen übergehen als solche mit SPF von Regelschulen (z. B. Ginnold 2009). Diese Unterschiede sind dabei nicht allein durch unterschiedliche Zusammensetzungen von Förder- und Regelschüler*innen mit SPF bedingt, sondern auch auf die Schulform zurückführbar. Empirische Analysen zeigen, dass Jugendliche aus Förderschulen „Lernen“ geringere Chancen haben, einen Ausbildungsplatz zu bekommen und langfristig häufiger in NEET sind als (auch hinsichtlich der kognitiven Grundfähigkeiten) *vergleichbare* Jugendliche aus Regelschulen (Blanck, 2020;

Menze et al., 2023). Dies wird durch internationale Studien bestätigt (z. B. Rojewski et al., 2015). Eine qualitative Studie zeigt zudem, dass Jugendliche aus Förderschulen „Lernen“ während ihrer Schulzeit stigmatisierende Zuschreibungen geringer Fähigkeiten und Hilfsbedürftigkeit in ihre Selbstbeschreibungen aufnehmen, was sie am Übergang in die berufliche Ausbildung behindert, wo Aktivität und Selbstvertrauen gefordert sind (Pfahl, 2011).

Praktika

Ein positiver Einfluss auf die Ausbildungschancen wird von Praktika erwartet (Hübner, 2023). Erkenntnisse zur Wirkung bei MmB sind jedoch rar. Eine qualitative Studie zeigt, dass Praktika von Jugendlichen mit Behinderungen dann als hilfreich für den Ausbildungszugang erlebt werden, wenn sie ermöglichen, das Berufsfeld kennenzulernen und Unterstützung und Anerkennung erfahren werden, was nicht immer gegeben ist (Xyländer & Rambausek-Haß, 2025). Darüber hinaus werden Übergänge von Jugendlichen mit SPF-GE in WfbM aufgrund von Routinen und etablierten Kooperationen von Schulen mit WfbM oft bereits im Rahmen von schulischen Praktika angebahnt, was nicht gelingende Übergänge dieser Gruppe miterklären könnte (Thielen & Kurth, 2023; Zölls-Kaser, 2023).

Berufsvorbereitungen

Berufsvorbereitungen können über den Erwerb von Schulabschlüssen sowie den Kontakt zu Betrieben die Ausbildungschancen von Jugendlichen aus Förderschulen „Lernen“ erhöhen (Blanck, 2020; Holtmann et al., 2021). Analysen zu Rehabilitand*innen zeigen jedoch, dass der Eintritt in eine Berufsvorbereitung für einen Teil der Beginn eines Durchlaufs mehrerer Maßnahmen ist, mit dem Risiko, am Ende in Arbeitslosigkeit überzugehen (Reims & Schels, 2022).

Diskriminierung

Nachteile von MmB im Vergleich zu Menschen ohne Behinderungen beim Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt werden zudem über Diskriminierungsprozesse erklärt. Feldexperimente aus Skandinavien zeigen, dass MmB bei gleichen Qualifikationen seltener zu Vorstellungsgesprächen eingeladen werden – auch wenn ihre Beeinträchtigung keinerlei Bezug zur beruflichen Tätigkeit hat (Bjørnshagen & Ugreninov, 2021). Deutsche Unternehmen scheinen ebenfalls einen hohen Betreuungsaufwand bei der Ausbildung von MmB zu erwarten (Metzler et al., 2016), Erkenntnisse zu Diskriminierung durch Betriebe liegen jedoch bislang nicht vor. Gleichwohl gibt es Hinweise aus qualitativen Untersuchungen, dass Jugendliche von Förderschulen durch verschiedene am Übergang tätige Professionelle basierend auf negativen Zuschreibungen im Sinne mangelnder Ausbildungsbereife oder -fähigkeit Diskriminierung beim Zugang zu außerbetrieblichen Ausbildungen und Unterstützungsmaßnahmen für betriebliche Ausbildungen erfahren (Blanck, 2020; Reimann & Lemke, 2024).

Regionale Bedingungen des Ausbildungsmarktes

Auch (regionale) Bedingungen des Ausbildungsmarktes beeinflussen die Ausbildungschancen von MmB (Reims & Schels, 2022; Baethge, 2016). Ein größeres regionales Angebot an Maßnahmen geht dabei mit einer größeren Wahrscheinlichkeit des Übergangs in solche einher. Allerdings ist unklar, ob der Zusammenhang besteht, weil Maßnahmen besonders dort angeboten werden, wo sie gebraucht werden, oder ob ihr Vorhandensein erst den Bedarf schafft (Reims et al., 2023b), wie dies Analysen zu Förderschulen nahelegen (Goldan & Grosche, 2020).

4 Fazit und Schlussfolgerungen

Ziel dieses Beitrags war es, einen Überblick über den Kenntnisstand zu den nachschulischen Übergängen von MmB und ihren Einflussfaktoren zu geben.

Auffallend ist, dass (deutschlandweite) Analysen bislang vor allem Jugendliche aus Förderschulen „Lernen“ sowie Rehabilitand*innen fokussieren. Zu Jugendlichen anderer SPF oder mit selbsteingeschätzten Behinderungen gibt es hingegen nur wenige Erkenntnisse (zur Datenlage vgl. den Beitrag von Reims & Weller in diesem Heft); hier besteht erheblicher Forschungsbedarf.

Hinsichtlich der realisierten Übergänge zeigt sich einerseits eine große Heterogenität innerhalb der Gruppe der MmB. Andererseits werden substanzielle Schwierigkeiten beim Einmünden in das Ausbildungssystem deutlich. Der Forschungsstand verweist auf eine Reihe soziodemografischer und institutioneller Einflussfaktoren misslingender/gelingender Übergänge. Gleichzeitig liegen oft nur einzelne Untersuchungen zu Teilaспектen vor; es bedarf daher umfassenderer Untersuchungen. Aus politischer Perspektive wäre es besonders wünschenswert, das Kompensationspotenzial, aber auch Ausgrenzungsrisiken bestehender Maßnahmen am Übergang zu analysieren und dabei auch Mehrfachbenachteiligungen zu berücksichtigen, nicht zuletzt, weil es Hinweise darauf gibt, dass mehrfachbenachteiligte MmB weniger von Unterstützungsmaßnahmen profitieren (z. B. Reims & Tophoven, 2021).

Hinsichtlich der Implikationen für Bildungspraxis und -administration lassen sich aus den vorliegenden Erkenntnissen trotz vielfältiger Desiderate Schlussfolgerungen ableiten: So zeigt die Forschung, dass die Übergänge von Jugendlichen mit Behinderungen bereits während der Schulzeit angebahnt und dort erste Weichen z. T. so gestellt werden, dass Übergänge in Ausbildung erschwert werden. Dies geschieht etwa, wenn Betriebspraktika in WfbM absolviert werden oder Jugendlichen von beruflichen Ausbildungen abgeraten wird. Bildungspolitisch sollte hier das klare Ziel sein, Jugendliche zu Bewerbungen zu ermuntern und die Herausbildung beruflicher Aspirationen zu unterstützen. Möglicherweise müssen pädagogische Fach- und Lehrkräfte dazu auch besser über die (Unterstützungs-)Möglichkeiten regulärer beruflicher Ausbildungen für MmB informiert und deren Legitimität gegenüber Fachpraktikerausbildungen und dem Übergang in WfbM erhöht werden. Des Weiteren zeigen inter-/nationale Befunde zu Förderbeschulung und segregierten Klassen, dass diese nicht geeignet sind, den Übergang in den Arbeitsmarkt zu fördern. Ein Blick auf andere Länder verdeutlicht dabei, dass es andere Möglichkeiten der

inklusiven Gestaltung des Bildungssystems gibt, auch, um menschenrechtlichen Verpflichtungen besser zu entsprechen.

Literatur und Internetquellen

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung.* wbv. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014>
- Baethge, M. (2008). Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 541–597). Rowohlt.
- Baethge, M. (2016). Berufsbildung für Menschen mit Behinderungen. Perspektiven des nationalen Bildungsberichts 2014. In A. Zoyke & K. Vollmer (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen* (S. 43–57). Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Ballo, J. G., & Alecu, A. I. (2023). Predicting stable employment trajectories among young people with disabilities. *Journal of Education and Work*, 36 (6), 408–425. <https://doi.org/10.1080/013639080.2023.2254271>
- Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *The Journal of Political Economy*, 70 (5), 9–49. <http://dx.doi.org/10.1086/258724>
- Beer, M. (2025). *Inklusion im Berufseinstieg. Gatekeeping am Übergang Schule-Berufsausbildung aus Sicht von Auszubildenden mit Lernbeeinträchtigungen.* wbv. <https://doi.org/10.25656/01:32941>
- Björnshagen, V., & Ugreninov, E. (2021). Disability disadvantage: Experimental evidence of hiring discrimination against wheelchair users. *European Sociological Review*, 37 (5), 818–833. <https://doi.org/10.1093/esr/jcab004>
- Blanck, J. M. (2020). *Übergänge nach der Schule als „zweite Chance“? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen „Lernen“.* Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:20643>
- Blanck, J. M., Brzinsky-Fay, C., & Powell, J. J. W. (2025a). Pathways to Inclusion? Labor Market Entry Trajectories of Persons With Disabilities in Europe. *Social Inclusion*, 13, Article 9603. <https://doi.org/10.17645/si.9603>
- Blanck, J. M., Menze, L., & Nusser, L. (2025b). Subjective well-being in early adulthood – long-term consequences of inclusive vs. segregated education for students with special educational needs in Germany? *European Journal of Special Needs Education*, 40 (3), 522–538. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2400770>
- Blasczyk, S., & Schreiner, M. (2024). Übergänge aus Förderschulen. Ein prospektiver Blick Erziehungsberichtiger auf Ziele und Möglichkeiten ihrer Kinder vor dem Eindruck von Beeinträchtigung und Behinderung. In K. Siegert & A. Handelmann (Hrsg.), *Übergänge mit Klasse. Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung* (S. 99–107). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:29803>
- Bundesagentur für Arbeit. (2022). *Fachkonzept Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen – BvB1 bis 3 – Drittes Buch Sozialgesetzbuch – SGB III §§ 51 ff. SGB III und gem. §§ 117 ff. SGB III i. V. m. §§ 51 ff. SGB III.* https://www.arbeitsagentur.de/datei/fachkonzept-berufsvorbereitende-bildungsmassnahmen-bvb1-3_ba036685.pdf
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung). (2006). *Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. Rahmenrichtlinien für Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG und § 42m HwO für behinderte Menschen.* https://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_118-rahmenrichtlinien_ausb.regelung_beh.menschen_196.pdf

- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung, Hauptausschuss). (2010). *Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/§ 42m HwO in der Fassung vom 25.01.2010. Rahmenregelung für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG*. <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA136.pdf>
- Enggruber, R., & Rützel, J. (2014). *Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben*. Bertelsmann Stiftung. <https://doi.org/10.11586/2017020>
- Gaupp, N., & Geier, B. (2010). *Stuttgarter Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur dritten Folgeerhebung der Stuttgarter Schulabsolventenstudie*. Deutsches Jugendinstitut.
- Ginnold, A. (2008). *Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg-Ausstieg-Warteschleife*. Julius Klinkhardt.
- Ginnold, A. (2009). Übergänge von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus Sonder- und Integrationsschulen in Ausbildung und Erwerbsleben. *Zeitschrift für Inklusion*, 3 (1). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/173>
- Goldan, J., & Grosche, M. (2021). Bestimmt das Angebot die Förderquote? – Effekte der räumlichen Nähe von Förderschulen auf den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an Grundschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24 (3), 693–713. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01010-x>
- Heisig, J. P., König, C., & Solga, H. (2022). Bildung. In Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.), *Abschlussbericht Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderung* (Forschungsbericht 598, S. 135–149). <https://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/Forschungsberichte/fb-598-abschlussbericht-repräsentativbefragung-teilhabe.html>
- Hofmann-Lun, I. (2011). *Förderschüler/innen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben. Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung?* Deutsches Jugendinstitut. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/883_13177_broschüre_förderschulen.pdf
- Holaschke, I. (2015). *30 Jahre danach – Biographien ehemaliger Schülerinnen und Schüler der „Lernbehindertenschule“*. Lebenszufriedenheit und beruflicher Werdegang (Internationale Hochschulschriften, Bd. 615). Waxmann.
- Hollenbach-Biele, N., & Klemm, K. (2020). *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*. Bertelsmann. <https://doi.org/10.11586/2020035>
- Holtmann, A. C., Ehlert, E., Menze, L., & Solga, H. (2021). Improving Formal Qualifications or Firm Linkages – What Supports Successful School-to-Work Transitions among Low-Achieving School Leavers in Germany? *European Sociological Review*, 37 (2), 218–237. <https://doi.org/10.1093/esr/jcaa047>
- Holtmann, A. C., Menze, L., & Solga, H. (2019). Schulabgänger und -abgängerinnen mit maximal Hauptschulabschluss. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.) *Handbuch Bildungsarmut* (S. 365–388). VS. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00877-1>
- Hübner, C. (2023). The Assessment of Different Types of Student Work Experience for Vocational Orientation from the Perspective of Students with Learning Disabilities. *International Journal of Educational and Life Transitions*, 2 (1), 7. <https://doi.org/10.5334/ijelt.37>
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf
- Kölm, J., Gresch, C., & Haag, N. (2017). Hintergrundmerkmale von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen und an allgemeinen Schulen. In P. Stamat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich, & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 291–301). Münster: Waxmann.

- Levels, M., Brzinsky-Fay, C., Holmes, C., Jongbloed, J., & Taki, H. (2022). *The dynamics of marginalized youth: Not in education, employment, or training around the world*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003096658>
- Menze, L., Sandner, M., Anger, S., Pollak, R., & Solga, H. (2021). Jugendliche aus Förderschulen mit Schwerpunkt „Lernen“: Schwieriger Übergang in Ausbildung und Arbeitsmarkt. *IAB-Kurzbericht*, 22, 1–12. <https://doku.iab.de/kurzber/2021/kb2021-22.pdf>
- Menze, L., Solga, H., & Pollak, R. (2023). Long-term scarring from institutional labelling: The risk of NEET of students from schools for learning disability in Germany., *Acta Sociologica*, 66 (3), 289–306. <https://doi.org/10.1177/00016993221114257>
- Metzler, C., Pierenkemper, S., Placke, B., Seyda, S., & Werner, D. (2016). Menschen mit Behinderung in der dualen Berufsausbildung: Potenziale zur Stärkung der Inklusion, *KOFA-Studie*, No. 1/2016. <https://hdl.handle.net/10419/172079>
- Molden, T. H., & Tøssebro, J. (2012). Disability measurements: Impact on research results. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 14 (4), 340–357. <https://doi.org/10.1080/15017419.2011.621654>
- Nepomyashcha, Y. (2021). *Schulisch-berufliche Übergänge im Kontext von Inklusion: Studie zu Unterstützungsstrategien für förderbedürftige junge Menschen* (Bd. 66). wbv Media.
- Niehaus, M., Kaul, T., Friedrich-Gärtner, L., Klinkhammer, D., & Menzel, F. (2012). *Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf* (Berufsbildungsforschung, Bd. 14). BMBF. <https://www.hf.uni-koeln.de/file/7857>
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonder- schule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839415320>
- Powell, J. J. W. (2011). *Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315635880>
- Reimann, P., & Lemke, V. (2024). „Ich kann nicht jedem alles anbieten. Inklusionsbestrebungen in Reha-Teams der Bundesagentur für Arbeit. In S. Ixmeier, P. Buck & D. Münk (Hrsg.), *Chancen für Alle durch (berufliche) Bildung: Inklusion und Teilhabe für Menschen mit gesundheitlicher Beeinträchtigung* (S. 51–65). wbv. <https://doi.org/10.3278/9783763976386>
- Reims, N., & Schels, B. (2022). Typical school-to-work transitions of young adults with disabilities in Germany – a cohort study of recipients of vocational rehabilitation services after leaving school in 2008. *Disability and Rehabilitation*, 44 (20), 5834–5846. <https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1948115>
- Reims, N., & Tophoven, S. (2021). Double Burden of Disability and Poverty: Does Vocational Rehabilitation Ease the School-to-Work Transition? *Social Inclusion*, 9 (4), 92–102. <https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4649>
- Reims, N., Rauch, A., & Thomsen, U. (2023a). Preventing a Scarring Start into the Labor Market: Integration Strategies for Young Persons with Disabilities. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 33, 723–738. <https://doi.org/10.1007/s10926-023-10111-9>
- Reims, N., Rauch, A., & Nivorozhkin, A. (2023b). Ersteingliederung in der beruflichen Rehabilitation. Nach einer Reha findet ein höherer Anteil junger Menschen mit Behinderungen Arbeit. *IAB-Kurzbericht*, 11 (2023). <https://doku.iab.de/kurzber/2023/kb2023-11.pdf>
- Rojewski, J. W., Lee, I. H., & Gregg, N. (2015). Causal Effects of Inclusion on Postsecondary Education Outcomes of Individuals with High-Incidence Disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 25 (4), 210–219. <https://doi.org/10.1177/1044207313505648>
- Schäfers, M. (2024). Zur Messung von Behinderung in der Teilhabebefragung und Teilhabeberichterstattung. *Die Rehabilitation*, 63 (05), 316–322. <https://doi.org/10.1055/a-2366-5317>
- Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft: Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk0q9>

- Statistisches Bundesamt. (2022). *Allgemeinbildende Schulen – Fachserie 11 Reihe 1 – Schuljahr 2020/2021*. Statistisches Bundesamt. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publicationen/Downloads-Schulen/statistischer-bericht-allgemeinbildende-schulen-2110100227005.html?nn=209544>
- Steinmetz, S., Wräse, M., Helbig, M., & Döttinger, I. (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748924401>
- Thielen, M., & Kurth, S. (2023). Übergangskulturen in der Sekundarstufe I. Einzelschulische Modi der Gestaltung von Berufsorientierung im Spiegel von Differenz- und Ungleichheitsdynamiken. *Vierteljahrzeitschrift für Heilpädagogik*, 92, 1–18. <https://doi.org/10.2378/vhn2023-art21d>
- Tophoven, S., Reims, N., & Tisch, A. (2019). Vocational Rehabilitation of Young Adults with Psychological Disabilities. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 29 (1), 150–162. <https://doi.org/10.1007/s10926-018-9773-y>
- Uhly, A., Kroll, S., & Krekel, E. (2011). Strukturen und Entwicklungen der zweijährigen Ausbildungsberufe des dualen Systems. Ergebnisse aus der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.) sowie der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30.09. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere* 128. Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/6732>
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/conventionrightspersonswithdisabilities.aspx>
- Van Essen, F. (2013). *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-01618-0>
- Vollmer, K., & Frohnenberg, C. (2008). Die Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen unter Berücksichtigung quantitativer und qualitativer Kriterien und Fragestellungen. Abschlussbericht. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere* 103. Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/2082>
- Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29 (1), 9–31. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-18770>
- Walther, A. (2015). Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In S. Schmidt-Lauff, H. von Felden & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge* (S. 35–56). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjvrk.6>
- Wild, M. (2017). *Ausbildende mit Hörschädigung in der Berufsausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt* [Dissertation]. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/20787/1/Wild_Markus.pdf
- WHO (World Health Organization). (2002). *Towards a Common Language for Functioning, Disability, and Health*. www.who.int/classifications/icf/training/icfbeginnersguide.pdf
- Xyländer, M., & Rambausek-Haß (2025). „Arbeit, die andere nicht machen wollen“ – Praktikumserfahrungen von Förderschüler*innen im Prozess der Berufsorientierung. *Teilhabe*, 64 (1), 18–25.
- Zölls-Kaser, P. (2023). Der Übergang Schule-Beruf von Schüler* innen des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung. *Teilhabe*, 62 (2), 50–57.

Jonna M. Blanck, Prof. Dr., Juniorprofessorin für Transitionsprozesse im Bildungssystem unter Berücksichtigung von Beeinträchtigungen und Behinderungen, Humboldt-Universität zu Berlin.

E-Mail: jonna.blanck@hu-berlin.de

Korrespondenzadresse: Unter den Linden 6, 10099 Berlin, ORCID: 0000-0003-3193-7202