

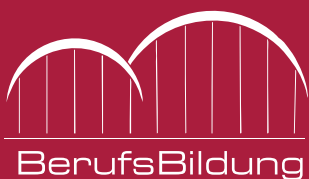


HELMUT SCHMIDT
UNIVERSITÄT

Universität der Bundeswehr Hamburg

Behinderungen und soziale Ungleichheit beim Übergang Schule-Beruf

Eine intersektionale Analyse des Berliner
Bildungswesens



Sarah Schank

Berufsbildung Band 8

Sarah Schank

Behinderungen und soziale Ungleichheit beim Übergang Schule-Beruf.
Eine intersektionale Analyse des Berliner Bildungswesens

Als Masterarbeit an der Technischen Universität Berlin 2025 eingereicht.
Erstveröffentlichung.

Reihe Berufsbildung, Band 8

Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, 2026

Verlag

Universitätsbibliothek der
Helmut-Schmidt-Universität
Universität der Bundeswehr Hamburg

Holstenhofweg 85, D-22043 Hamburg
Postfach 70 08 22, D-22008 Hamburg

E-Mail: biblio@hsu-bibliothek.de
URL: <http://www.hsu-bibliothek.de>

DOI: 10.24405/22152

Vorwort

Die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft stellte ihre Jahrestagung im September 2025 unter das Motto *Berufliche Bildung für alle. Zugang und Teilhabe in einer sich wandelnden Arbeitswelt*. Einige Monate zuvor, im Frühjahr 2025, reichte Sarah Schank ihre Masterarbeit im Studiengang *Bildungswissenschaft – Organisation und Beratung* der Technischen Universität Berlin zur Begutachtung ein, in der sie sich genau diesem Thema widmete. Sie untersucht darin, welche Barrieren Menschen mit Lernschwierigkeiten nach dem Ende der allgemeinbildenden Schulzeit auf ihrem Bildungsweg überwinden müssen, und wieso eine intersektionale Perspektive notwendig ist, um die Formen der Behinderungen zu verstehen, die je nach sozialer Klassenlage unterschiedlich wirken können. Die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Exklusionsmechanismen am Übergang von der Schule in Ausbildung und später Beruf ist gesellschaftlich hoch relevant. Gerade in einer Zeit der demokratischen Krise ist besonderes Augenmerk auf die Logik von Ein- und Ausschlüssen und Teilhabechancen notwendig.

Sarah Schank arbeitet im ersten Teil der Arbeit die einschlägige Literatur auf und entwickelt daraus ein theoretisch geschärftes Instrumentarium zentraler Begriffe und Konzepte. Im Anschluss daran rekonstruiert sie, welche nachschulischen Bildungswege für Menschen mit Lernschwierigkeiten formal (nicht) vorgesehen sind. Sie bezieht sich dabei im Kontext des deutschen Bildungsföderalismus exemplarisch auf das Berliner Bildungssystem. Die Befunde können aber grundsätzlich auch Geltung für alle anderen Bundesländer beanspruchen. Ausgehend von dieser theoretischen Vorarbeit und einer Analyse der Strukturen des Bildungssystems arbeitet Sarah Schank dann heraus, welche kritischen Momente im Sinne von „Zuordnungsprozessen“ sich in den nachschulischen Bildungsverläufen identifizieren lassen und welche Akteure als Gatekeeper über Ein- und Ausschlüsse entscheiden.

Die Arbeit übertrifft als innovativer und eigenständiger theoretischer Beitrag zur Berufsbildungsforschung die Erwartungen an eine Masterarbeit. Daher freuen wir uns, dass sie als Band 8 der Reihe Berufsbildung hiermit der Fachöffentlichkeit zugänglich gemacht wird. Der Forderung, „dass Menschen mit Lernschwierigkeiten aktiv in die Entwicklung von Fragestellungen, das Forschungsdesign, die Datenerhebung und -auswertung einbezogen werden müssen“ (S. 87), schließen wir uns an. Inklusion und Teilhabe sind keine Geschenke, sondern sind konsequent von den Subjekten aus zu denken und umzusetzen.

MARCUS ECKELT & KARIN BÜCHTER

Hamburg, im Januar 2026

PD Dr. phil. habil. Marcus Eckelt & Univ.-Prof. Dr. phil. habil. Karin Büchter

Helmut-Schmidt-Universität / Universität der Bundeswehr Hamburg (HSU). Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Professur Berufs- und Wirtschaftspädagogik / Berufspädagogik

Inhalt

1. Einleitung	1
2. Soziale Ungleichheit, Klasse, Behinderungen und Intersektionalität	4
2.1 Die Konstruktion von Klasse und sozialen Milieus	5
2.2 Die Konstruktion von Behinderungen	15
2.3 Intersektionalität	21
2.4 Herleitung der Analysefragen	23
3. Bildungswege für Menschen mit Lernschwierigkeiten am Übergang Schule-Beruf in Berlin	24
3.1 Ausgangspunkt Schule und die Zuschreibung von Förderschwerpunkten	26
3.2 Schulische Ausbildung	30
3.3 Duale Ausbildung	31
3.4 Theoriereduzierte Ausbildungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO	34
3.5 Das Übergangssystem	37
3.6 Individuelle betriebliche Qualifizierung im Rahmen der Unterstützten Beschäftigung (§ 55 SGB IX)	41
3.7 Leistungen in Werkstätten für behinderte Menschen und deren Alternativen	43
3.7.1 Alternativen bzw. Sonderformen zu klassischen Werkstatteleistungen	46
4. Zuordnungsprozesse	49
4.1 Zuordnung eines Förderschwerpunkts und Schulwahl	49
4.2 Zuordnungsprozesse durch die Berufsberatung der Agentur für Arbeit	55
4.3 Zuordnungsprozesse durch Arbeitgeber*innen und Betriebe	60
4.4 Zuordnungsprozesse über Fremd- und Selbstkonstruktionen	62
5. Folgen der Zuordnungsprozesse für den weiteren Lebenslauf	65
5.1 Zugänge zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sowie Armutsrisiko	66
5.2 Kleinere Handlungsspielräume	73
5.3 Gesellschaftliche Abwertung	77
6. Schlussfolgerungen	79
7. Ausblick	85
8. Literatur	92

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Der soziale Raum	6
Abbildung 2: Darstellung der Milieus in einer ‚Landkarte‘	10
Abbildung 3: Kategorisierungen von Behinderungen im Schul- und Ausbildungssystem	20
Abbildung 4: Bildungswege für Menschen mit Lernschwierigkeiten am Übergang Schule- Beruf	26
Abbildung 5: Besuchte Schulart nach Förderschwerpunkten	28
Abbildung 6: Schulabschlüsse von Berliner Förderschüler*innen	29
Abbildung 7: Schulabschlüsse im Jahr 2022 von Förderschüler*innen bundesweit	30
Abbildung 8: Auszubildende im ersten Schuljahr 2024/25 an Berliner Berufsschulen ..	32
Abbildung 9: Schulabschlüsse der Auszubildenden mit neuen Ausbildungsverträgen nach § 66 BBiG/ § 42r HwO im Jahr 2023 in Berlin	36
Abbildung 10: Schulabschlüsse der Anfänger*innen im Übergangsbereich im Jahr 2022 in Berlin	38
Abbildung 11: Letzte Station der TN vor der UB	42
Abbildung 12: Verbleib der UB-TN	42
Abbildung 13: Idealtypischer Ablauf des Beratungsprozesses	55
Abbildung 14: Übergänge von Schüler*innen mit maximal Hauptschulabschluss	68
Abbildung 15: Tätigkeitsbereiche ehemaliger UB-Maßnahmeteilnehmender	76

Abkürzungsverzeichnis

BBiG	Berufsbildungsgesetz
BIBB	Bundesinstituts für Berufsbildung
BvB	Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme
GE	Geistige Entwicklung
HwO	Handwerksordnung
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder
Reha/SB	Berufsberater*innen für Menschen mit Behinderungen (Rehabilitation und Schwerbehinderung)
Reha-BvB	Rehabilitationsspezifische Berufsvorbereitungsmaßnahme
ReZA	Rehabilitationsspezifischen Zusatzqualifikation für Ausbilder*innen
SIBUZ	Schulpsychologische und inklusionspädagogische Beratungs- und Unterstützungszentren
SopädVO	Sonderpädagogikverordnung
Team U25	Berufsberater*innen für Menschen unter 25 Jahren
TN	Teilnehmende
UB	Individuelle betriebliche Qualifizierung im Rahmen der Unterstützten Beschäftigung (§ 55 SGB IX)
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention
VersMedV	Versorgungsmedizinverordnung
WfbM	Werkstätten für behinderte Menschen

1. Einleitung

Der Übergang von der Schule in den Beruf ist in Deutschland ein zentraler Moment der Weichenstellung im Lebenslauf. Die jungen Menschen sind mit der Frage konfrontiert, wie es für sie nach der Schule weiter geht, welchen Bildungsweg sie einschlagen und wie bzw. was sie später einmal arbeiten werden. Am Übergang Schule-Beruf zeigt sich, welche Bildungs- und Berufswege jungen Menschen offenstehen und mit welchen Chancen oder Barrieren sie dabei konfrontiert werden, denn der Eintritt in das Ausbildungs- und Berufsleben gestaltet sich nicht für alle gleich. Bildungsübergänge sind entscheidende Momente für die Entstehung und Verstetigung von Bildungsungleichheit (vgl. Maaz u. a. 2010: 71). Bildungsungleichheit am Übergang von der Schule in den Beruf bedeutet, dass Menschen aufgrund bestimmter Merkmale oder Zuschreibungen schlechtere Chancen auf einen Schulabschluss, Ausbildungsplatz oder Arbeitsplatz haben. Die ungleichen Chancen und verschiedenen Verläufe am Übergang Schule-Beruf werden dabei häufig mit individuellen Defiziten oder Fähigkeiten begründet und sollen ggf. durch politische oder pädagogische Maßnahmen kompensiert werden. Systemische, institutionelle und strukturelle Diskriminierung können so leicht aus dem Blick geraten (vgl. Fasching 2024: 41). Genau diese müssen aber analysiert und reflektiert werden, um ein Bildungswesen zu schaffen, in dem Vielfalt wertgeschätzt wird und niemand aufgrund unterschiedlicher Ressourcen und Lebenserfahrungen benachteiligt wird.

Diese Arbeit mit dem Titel *Behinderungen und soziale Ungleichheit beim Übergang Schule-Beruf. Eine intersektionale Analyse des Berliner Bildungswesens* geht der Frage nach, wie soziale Ungleichheit und Behinderungen beim Übergang Schule-Beruf miteinander verschränkt sind und wie dadurch Bildungs- und Teilhabechancen beeinflusst werden. Es wird aus einer intersektionalen Perspektive untersucht, wie behinderungs- und klassenspezifische Klassifikations- und Zuweisungsprozesse am Übergang Schule-Beruf wirken und welche Folgen diese haben. Im Rahmen der Analyse wird außerdem der Übergang Schule-Beruf aus einer menschenrechtsorientierten Perspektive betrachtet. Aufgrund des föderalen Bildungssystems sowie der Komplexität und Vielfalt der Bildungsmaßnahmen und -wege liegt der Fokus exemplarisch auf dem Bundesland Berlin. Darüber hinaus stehen Menschen im Mittelpunkt, die beim Lernen und Verstehen Behinderungen erleben und die in dieser Arbeit als *Menschen mit Lernschwierigkeiten* bezeichnet werden.¹

¹ Ich folge mit der Entscheidung für diese Bezeichnung dem Wunsch der Selbstvertretungsorganisation Mensch zuerst e.V. (vgl. Gunkel u. a. o. J.: 8).

Die Relevanz des Themas ergibt sich aus dem demokratischen und menschenrechtsorientierten Anspruch an ein diskriminierungsfreies, inklusives und partizipatives Bildungssystem, das Vielfalt anerkennt und wertschätzt. Das Recht auf Diskriminierungsfreiheit, Bildung und Arbeit gilt für alle Menschen gleichermaßen. In der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), die Deutschland im Jahr 2009 ratifiziert hat, werden die Menschenrechte für behinderte Menschen spezifiziert (vgl. Günnewig u. a. 2022). Bei der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention besteht in Deutschland noch Handlungsbedarf. In den abschließenden Bemerkungen zum kombinierten zweiten und dritten Staatenbericht (2023) kritisiert der Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Bezug auf das deutsche Bildungssystem das Fortbestehen von Förderschulen und -klassen und dass Kinder mit Behinderungen auf Barrieren stoßen, wenn sie eine Regelschule besuchen möchten. Er kritisiert, dass Inklusion zu wenig gefördert wird und Lehrkräfte nicht ausreichend im Bereich der inklusiven Bildung geschult werden. Darüber hinaus zeigt er sich über die hohe Arbeitslosigkeit von Menschen mit Behinderungen besorgt, die hohe Zahl von Beschäftigten in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) und die geringe Übergangszahl auf den allgemeinen Arbeitsmarkt. Außerdem kritisiert er, dass inklusive und barrierefreie Berufsausbildungseinrichtungen fehlen und dass Menschen mit Behinderungen nicht die gleichen Chancen haben, Berufsausbildungsprogramme ohne jeglichen Zwang zu wählen (vgl. Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2023: 14 ff.).

Die Kritik des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen im zweiten und dritten Staatenbericht macht deutlich, dass Menschen mit Behinderungen beim Zugang zu Bildung und Arbeit auf zahlreiche Barrieren stoßen. Um ein besseres Verständnis dafür zu bekommen, wie die Benachteiligung im Bildungswesen funktioniert, ist es notwendig zu untersuchen, wie andere Formen der Diskriminierung den Zugang zu Bildung und Arbeit beeinflussen und miteinander verschränkt sind. Darauf weist das Deutsche Institut für Menschenrechte hin: „Zur Erfassung der Barrieren hinsichtlich einer Berufsausbildung wäre eine intersektionale Analyse von verschränkten Benachteiligungsaspekten notwendig“ (Deutsches Institut für Menschenrechte 2023: 7). Für diese Masterarbeit konzentriere ich mich auf die Verschränkung von Behinderungen und sozialer Ungleichheit am Übergang Schule-Beruf. Die Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit im Bildungssystem hat in der Bildungswissenschaft Tradition (vgl. Maaz u. a. 2010). Kinder und Jugendliche mit Behinderungen spielen dabei aber bisher eine untergeordnete Rolle. Es gibt wenige Forschungsarbeiten, die versuchen diese Lücke zu schließen und die sich mit der Verschränkung von Behinderungen und sozialer Ungleichheit beschäftigen. Drei zentrale Studien stammen von Lisa Pfahl (2011), Fabian van Essen (2013) und Jonna Blanck (2020). Alle drei Autor*innen untersuchen in ihren

Forschungsarbeiten, wie die soziale Herkunft den Bildungsweg sowie die Selbst- und Fremdwahrnehmung von (ehemaligen) Schüler*innen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen beeinflussen (vgl. Blanck 2020; van Essen 2013; Pfahl 2011). Dem gegenüber stehen Forschungsarbeiten, die sich auf die Bildungswege und Arbeitserfahrungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten konzentrieren, die überwiegend im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung beschult wurden und in der Literatur beispielsweise als Menschen mit Geistiger Behinderung bezeichnet werden. Dazu gehören beispielsweise die Forschungsarbeiten von Philine Zölls-Kaser (2023b), Mario Schreiner (2017), Sarah Karim (2021) und Lea Mattern u.a. (2022, 2025). Es entsteht der Eindruck, dass es zwei Stränge in der wissenschaftlichen Forschung und Literatur gibt. Die Trennlinie erfolgt meist über die Eingrenzung der Zielgruppe anhand von sonderpädagogischen Förderschwerpunkten oder der Beschäftigungsart. Diese Masterarbeit hat den Anspruch, beide Stränge zu verbinden und gemeinsam zu analysieren.

Verschiedene Bezeichnungen und Begriffe im Zusammenhang mit Behinderungen stellen eine Herausforderung für die Analyse dar. „An der Schnittstelle im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung zeigen sich deutlich die verschiedenen Begriffsverständnisse und Behinderungskonstruktionen von Schulsystem und Arbeitsmarkt sowie die Probleme und Paradoxien einer adäquaten Beschreibung“ (Jochmaring 2019: 350). Die Arbeit leistet einen Beitrag, indem sie die verschiedenen Bezeichnungen und Konstrukte im Zusammenhang mit Behinderungen beim Lernen/Verstehen am Übergang Schule-Beruf aufzeigt und einordnet.

Diese Arbeit ist wie folgt aufgebaut:

Kapitel 2 skizziert den theoretischen Rahmen der Analyse. Eingangs erfolgt eine Verortung im Forschungsfeld sozialer Ungleichheit. Im Anschluss werden Pierre Bourdieus Gesellschaftstheorie mit den zentralen Konzepten *Habitus*, *Kapitalformen* und *sozialem Raum* sowie Michael Vesters Milieutheorie vorgestellt. Darauf folgt eine Erläuterung des Verständnisses von Behinderungen als soziale Konstruktion im Kontext der Disability Studies. Den Abschluss des Kapitels bildet die Darstellung von Intersektionalität als Analyseperspektive sowie die Herleitung und Formulierung der leitenden Analysefragen.

Kapitel 3 befasst sich mit den Bildungswegen von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Übergang von der Schule in den Beruf am Beispiel Berlins. Wo verfügbar, werden statistische Daten zur Veranschaulichung herangezogen. Ergänzend erfolgt eine Skizzierung zentraler bildungswissenschaftlicher Diskurse, die sich mit diesen Bildungswegen beschäftigen.

Kapitel 4 widmet sich der Analyse zentraler Klassifikations- und Zuordnungsprozesse im Übergang Schule–Beruf. Dabei wird aufgezeigt, wie soziale Ungleichheit und Behinderung in diesen Prozessen miteinander verschränkt sind. Im Fokus stehen unter anderem die Zuweisung sonderpädagogischer Förderbedarfe, die Beratung durch die Agentur für Arbeit, die Rolle von Arbeitgeber*innen und Betrieben sowie Fremd- und Selbstkonstruktionen.

Kapitel 5 untersucht die Folgen dieser Zuordnungsprozesse für den weiteren Lebensverlauf. Betrachtet werden dabei der Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, das Armutsrisiko, Auswirkungen auf individuelle Handlungsspielräume sowie Erfahrungen von Abwertung und Stigmatisierung.

Schließlich werden in Kapitel 6 die zentralen Analyseergebnisse dargestellt, die in Kapitel 2 formulierten Leitfragen beantwortet und offene Fragen benannt. Abschließend folgt ein Ausblick auf mögliche zukünftige Forschungsperspektiven sowie auf politischen Handlungsbedarf aus menschenrechtsorientierter Sicht.

2. Soziale Ungleichheit, Klasse, Behinderungen und Intersektionalität

Gesellschaftlich wichtige und begehrte Ressourcen, wie zum Beispiel Geld, Macht oder Bildung, sind in der Gesellschaft ungleich verteilt. Daraus entstehen Vor- und Nachteile für Individuen, die dauerhaft und relativ stabil gesellschaftlich verankert sind und Einfluss auf Handlungsoptionen und die Gestaltungsmöglichkeiten des Lebens nehmen (vgl. Solga u. a. 2009: 14 f.).

„Wir sprechen immer dann von sozialer Ungleichheit, wenn Menschen (immer verstanden als Zugehörige sozialer Kategorien) einen ungleichen Zugang zu sozialen Positionen haben und diese sozialen Positionen systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind.“ (Solga u. a. 2009: 15)

Theorien sozialer Ungleichheit sind Erklärungsansätze, wie Ressourcen verteilt sind, welche sozialen Gruppen welche Ressourcen und wie viel davon besitzen. Sie analysieren welche Einflüsse die Verteilung von Ressourcen auf soziale Beziehungen innerhalb einer Gesellschaft haben, welche Vor- und Nachteile und Auswirkungen entstehen und inwiefern Ressourcenverhältnisse reproduziert werden. Die Unterschiede, die zur Abgrenzung sozialer Gruppen herangezogen werden (z. B. Klassenzugehörigkeit, Behinderungen) sind nicht per se mit Vor- und Nachteilen verbunden. Diese entstehen erst im gesellschaftlichen und historischen Kontext, etwa durch Gesetze, die Gruppen unterschiedlich betreffen oder durch Vorurteile, die das Handeln von Menschen beeinflussen.

Wenn soziale Differenzierung zu einer Benachteiligung oder zu Vorteilen führt, entsteht soziale Ungleichheit (vgl. Solga u. a. 2009).

2.1 Die Konstruktion von Klasse und sozialen Milieus

Pierre Bourdieus Gesellschaftstheorie (vgl. Bourdieu 2018; Müller 2023) sowie Michael Vesters Theorie der sozialen Milieus (vgl. Vester u. a. 2015) bieten Modelle zur Analyse sozialer Ungleichheit, die nicht nur ökonomische Faktoren einbeziehen, sondern auch kulturelle sowie soziale Dimensionen berücksichtigen, wie z. B. Denk- und Bewertungsmuster, Orientierungs- und Abgrenzungsmuster sowie generell Vorstellungen über ein gelungenes Leben. Sie sind Teil der theoretischen Grundlagen, um eine intersektionale Analyseperspektive auf Behinderungen und soziale Ungleichheit innerhalb dieser Masterarbeit zu entwickeln.

Bourdieu (1983) beschreibt die relevanten verfügbaren Ressourcen innerhalb einer Gesellschaft als Kapital, wobei er zwischen ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital unterscheidet. Alle drei Kapitalarten begreift er als akkumulierte Arbeit, die entweder als Materie oder in verinnerlichter Form vorliegt. Ökonomisches Kapital umfasst beispielsweise Besitz, Vermögen, Einkommen oder andere Einkünfte. Es lässt sich einfach in Geld konvertieren und kann schnell eingesetzt werden. Kulturelles Kapital wird in der Regel als Bildung erworben. Bourdieu unterscheidet drei Formen von kulturellem Kapital: Inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes. Inkorporiertes Kulturkapital wird in der Sozialisation, Erziehung und Bildung, beispielsweise in der Familie oder Schule, erworben. Es ist verinnerlichtes Wissen, das als Kompetenz, moralischer Kompass, Geschmack oder Lebensstil auftritt. Objektiviertes Kulturkapital umfasst Kulturgüter und Wissen bzw. Fähigkeiten, diese zu nutzen oder zu genießen, etwa ein Klavier und die Fähigkeit, es zu spielen oder ein Kunstwerk und das zugehörige Hintergrundwissen. Institutionalisiertes Kulturkapital erscheint als Titel oder Zertifikate, die von Bildungsinstitutionen verliehen werden und damit den Besitzer*innen Qualifikationen verleihen. Soziales Kapital bezeichnet die vorhandenen Beziehungen und Gruppenzugehörigkeiten einer Person. Je ausgedehnter und umfangreicher die Netzwerke und Beziehungen einer Person sind, desto größer ist das Sozialkapital. Um dieses Kapital erhalten und nutzen zu können, muss Beziehungsarbeit geleistet werden, was eng mit der Investition von Zeit zusammenhängt (vgl. Bourdieu 1983; Müller 2023: 47 ff.).

Bourdieu beschreibt die gesellschaftliche Struktur als sozialen Raum, innerhalb dessen er drei Klassen unterscheidet: die untere, mittlere und obere Klasse.² Die Klassen

² Diese Klassen sind aber zunächst nur analytische Konstruktionen, die aus der Theorie entworfen werden und sich empirisch bewähren müssen. Erst wenn sich eine Klasse politisch mobilisiert und aktiv wird, wird sie Bourdieu zufolge zur realen Klasse (vgl. Müller 2023: 69 f.). Bourdieu entwickelte sein Klassenmodell

unterscheiden sich bezüglich des Volumens des Kapitals, der Struktur/Zusammensetzung der Kapitalarten und der sozialen Laufbahn einzelner Klassenfraktionen. Wie auf Abbildung 1 zu sehen, wird der soziale Raum mit einem Koordinatensystem verbildlicht.

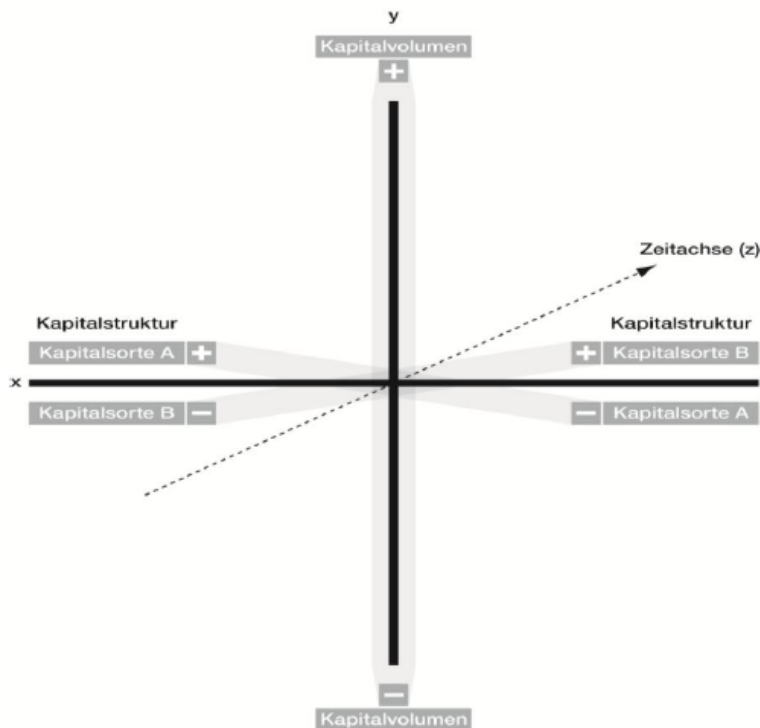


Abbildung 1: Der soziale Raum (van Essen 2013: 22)

Auf der y-Achse wird das Kapitalvolumen dargestellt: oben viel und unten wenig. Auf der x-Achse wird die Zusammensetzung des Kapitals dargestellt: links viel kulturelles und wenig ökonomisches Kapital; rechts wenig kulturelles und viel ökonomisches Kapital. Dabei geht es nicht um absolute Werte, sondern um das Verhältnis und die Beziehungen zwischen den Klassen bzw. den Klassenangehörigen. Die z-Achse entspricht der sozialen Laufbahn. Darunter versteht Bourdieu die zeitliche Entwicklung von Gruppen bzw. Klassenfraktionen. Also beispielsweise inwiefern (Berufs-)Gruppen an Bedeutung verlieren oder gewinnen, weil etwa technische Neuerungen bestimmte Fähigkeiten überflüssig machen oder bestimmte Fähigkeiten besonders gefragt sind. Soziale Laufbahnen werden im sozialen Raum mit Pfeilen dargestellt, die horizontal, vertikal oder schräg verlaufen können. Die Positionen im sozialen Raum sind Momentaufnahmen, da Menschen ihre Position im sozialen Raum wechseln können (vgl. Müller 2023: 66 ff.).

Der Klassencharakter bzw. die Positionen im sozialen Feld werden in Bourdieus Gesellschaftstheorie nicht nur vom vorhandenen Kapital bestimmt. Klassen und

unter anderem aus der Auseinandersetzung mit Karl Marx und Max Webers Gesellschaftstheorien (vgl. Müller 2023: 58 ff.).

Klassenfraktionen unterscheiden sich auch in ihren Lebensstilen: welchen Geschmack jemand hat, was konsumiert wird, wie sich jemand verhält und wie jemand spricht. Soziale Ungleichheit entsteht einerseits durch die ungleiche Verteilung ökonomischer Ressourcen und andererseits durch die Bildung von Hierarchien, die bestimmten Geschmäckern und Lebensstilen unterschiedliche Wertigkeiten zuweisen. Zugehörigkeit und Abgrenzung werden kontinuierlich bestimmt und verhandelt. „Zum ökonomischen Klassenkampf tritt noch ein *symbolischer Klassenkampf* hinzu. Es wird also nicht nur um die Verteilung von Ressourcen gerungen, sondern auch um die richtigen Werte, die legitimen Standards und die distinktiven Lebensstile“ (Müller 2023: 62, Hervorhebung im Original).

Während Bourdieu mit dem Bild des sozialen Raums die Gesellschaft als Ganzes darstellt, benutzt er für einzelne Bereiche das Konzept des Feldes. Er unterscheidet unter anderem das ökonomische, politische und religiöse Feld sowie Bildung, Wissenschaft, Kunst und Medien als Feld. Felder unterscheiden sich durch die spezifische Sache, die innerhalb eines Feldes nach eigenen Regeln verhandelt wird. Innerhalb eines Feldes herrscht immer ein Kampf bzw. eine Aushandlung zwischen Akteur*innen und Institutionen um Ressourcen, Positionen oder die richtigen Sichtweisen (vgl. Müller 2023: 72 ff.).

Ein weiteres zentrales Konzept der Gesellschaftstheorie Bourdieus ist der Habitus. Dieser verbindet Struktur und Praxis. Bourdieu geht davon aus, dass Gesellschaften strukturiert sind und diese Strukturen zueinander im Verhältnis stehen sowie Unterschiede und Ähnlichkeiten aufweisen. Gleichzeitig werden soziales Leben und soziale Ordnungen immer wieder durch das Handeln von Menschen produziert, reproduziert und ausgehandelt. „Der Habitus ist definiert als System von Dispositionen, die im Alltagsleben als Denk-, Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata fungieren“ (Müller 2023: 37). Der Habitus ist verkörpertes Wissen, das Menschen bei der Orientierung hilft: wie sie die soziale Welt wahrnehmen, beurteilen, darüber denken und Handlungen (bewusst und unbewusst) vollziehen. Den Habitus erwerben Menschen über Sozialisation und Erziehung, also darüber, wie ihr Umfeld lebt und erzieht, welche Denk-, Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata das Umfeld hat. Der Habitus wird gebildet, indem sich Menschen das Orientierungswissen ihres sozialen Umfelds bzw. der sozialen Strukturen einverleiben.

„Die Konstitution des Habitus erfolgt nach Maßgabe der sozialen Struktur, das heißt der sozialen Lage und Stellung des Akteurs innerhalb der Sozialstruktur, und bildet folglich in einer Klassengesellschaft klassenspezifische Dispositionen aus (strukturierte Struktur); diese Denk-, Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata wiederum erzeugen strukturell angepasste Praxisformen, die zur Reproduktion objektiver Strukturen (strukturierende Struktur) beitragen.“ (Müller 2023: 39)

Die Beschaffenheit des Habitus hängt demnach mit der Klassenzugehörigkeit bzw. der sozialen Position der Person zusammen. Der Habitus wiederum beeinflusst das Handeln und Denken der Person, die dadurch soziale Strukturen reproduziert. Reibung entsteht, wenn Habitus und Struktur nicht übereinstimmen, sei es, weil sich jemand in einem Umfeld mit anderem Habitus begibt oder weil sich Strukturen schnell ändern und Dispositionen nicht mehr passen. Allerdings ist der Habitus kein Schicksal, dem man nicht entkommen kann. Der erworbene Habitus beeinflusst zwar individuelle Strategien recht stabil und dauerhaft, allerdings nicht unumstößlich und deterministisch (vgl. Müller 2023: 37 ff.).

Ausgehend von Bourdieus Gesellschafts- und Klassentheorie führten Michael Vester und seine Forschungsgruppe in den 1990er Jahren Studien durch, in denen sie mit Interviews, Dokumentenanalysen, Beobachtungen und Befragungen in Deutschland „das Gesamtbild der sozialen Gruppen, ihrer Grundhaltungen, ihrer Beziehungen und ihrer Veränderungen“ (Vester u. a. 2015: 15) untersuchten. Die Ergebnisse waren Beschreibungen von lebensweltlichen Milieus und gesellschaftspolitischen Lagern, die sie angelehnt an Bourdieu anhand eines Raummodells darstellten. Unter Milieu verstehen die Forschenden Gruppen mit ähnlichem Habitus, ähnlicher Alltagskultur und Lebensführung. Mit Lager sind Gruppen mit ähnlicher ideologischer und politischer Haltung gemeint (vgl. Vester u. a. 2015: 24 f.).

Vester u.a. (2015) orientieren sich an Bourdieus sozialem Raum und entwickeln das Konzept weiter. Statt mit drei Achsen konzipieren sie den sozialen Raum entlang von vier Achsen: Herrschaft, Arbeitsteilung, Zeit und Felder (z. B. Berufe, Interessenvertretungen, Bewegungen, Lager):

Auf der vertikalen Achse der Herrschaft (Verteilung von Chancen, Wohlstand, Macht) werden drei Stufen unterschieden: oben sind die führenden gesellschaftlichen Milieus mit viel Bildung, Macht und Besitz, mittig die mittleren Volksmilieus aus Arbeiter*innen, Angestellten, Dienstleistenden und kleinen Selbstständigen sowie unten die unterprivilegierten Volksmilieus aus gering Qualifizierten.

Auf der horizontalen Achse werden Lebensstile, Werte und Strukturen bzgl. der Arbeitsteilung bzw. Autoritätsstruktur dargestellt. Sie verläuft von links *avantgardistisch* über *eigenverantwortlich* nach *hierarchiegebunden* zu ganz rechts *autoritär*. In Verbindung mit der vertikalen Achse bilden sich Traditionslinien heraus, also Traditionen und Unterschiede der sozialen Milieus.

Auf der dritten Achse wird die Zeit bzw. die Geschichte der Milieus dargestellt. Innerhalb der Traditionslinien fächern sich über Generationen weitere Einzelmilieus auf. Sie

bleiben zwar in der Traditionslinie, aber gestalten diese anders aus oder modernisieren sie. „Jede Traditionslinie hat sich also, wie ein Familienstammbaum, schrittweise in neue Zweige und Äste aufgefächert“ (Vester u. a. 2015: 33). Diese Form der Mobilität geschieht über die Zeit, z. B. generational: Die Kinder führen die Traditionslinie der Eltern weiter, aber gestalten sie auf ihre (moderne) Art.

Auf der vierten Achse werden die verschiedenen Felder bzw. Institutionen differenziert. „Die Raumbilder für jedes Feld können dann gleichsam auf Landkarten eingezeichnet werden, die sich wie Bögen aus Pergamentpapier übereinanderlegen lassen“ (Vester u. a. 2015: 157). Die Landkarten sind demnach die Darstellung der Herrschafts-, Arbeits- teilungs- und Zeitachse für ein einzelnes gesellschaftliches Feld. Diese Felder, beispielsweise die Felder der beruflichen Positionen, der staatlichen Repräsentation, des Habitus oder der politischen Lager, werden übereinandergelegt. Je mehr Felder übereinander liegen, desto komplexer und differenzierter wird das gesellschaftliche Gesamtbild. Aus den Untersuchungen der Forschungsgruppe um Michael Vester entstand eine typologische Darstellung der verschiedenen Milieus in Deutschland (vgl. Abbildung 2).

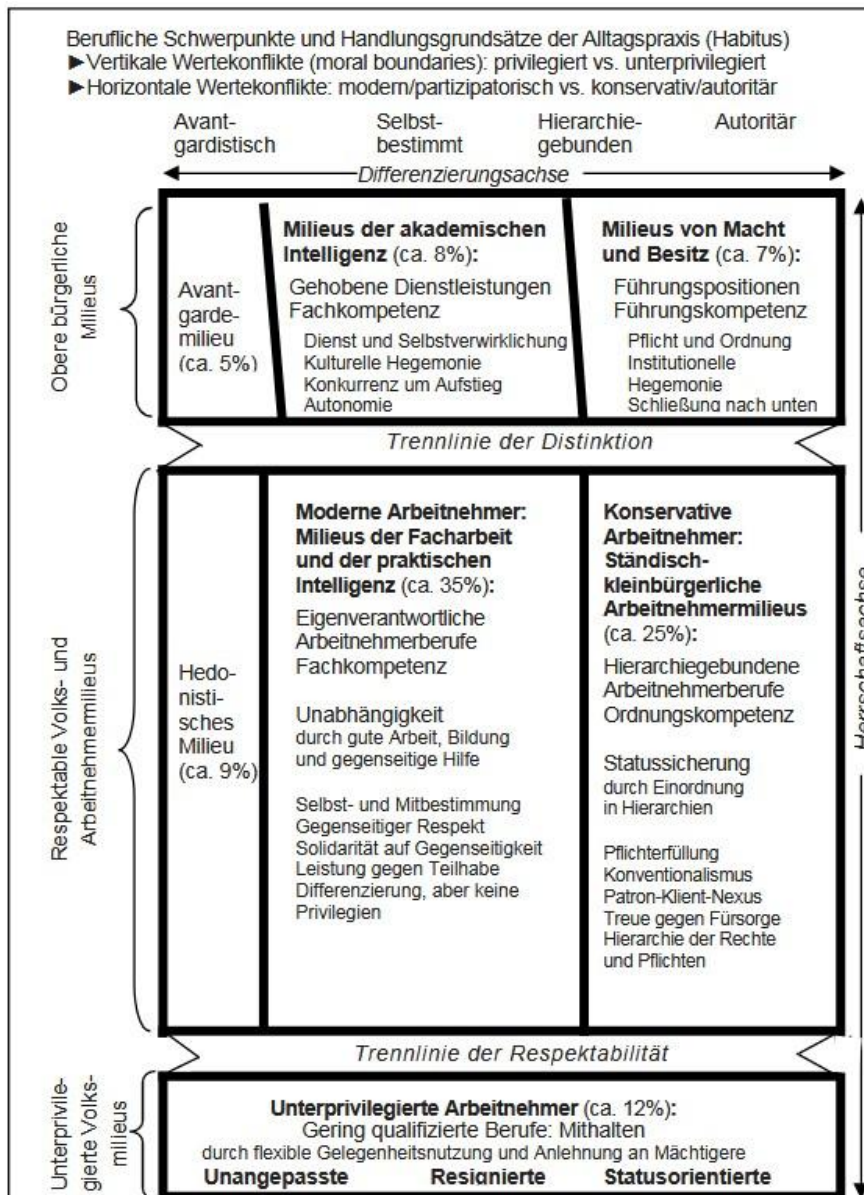


Abbildung 2: Darstellung der Milieus in einer ‚Landkarte‘ (Vester 2014: 257)

Für die Beschreibung der Milieus beziehen sich Michael Vester und seine Forschungsgruppe auf das Selbstverständnis, Werte, Lebensgestaltung und Bildungs- und Berufsbestrebungen der Milieumitglieder (vgl. Vester 2014, 2015; Vester u. a. 2015).

Die *oberen bürgerlichen Milieus* befinden sich auf der oberen Stufe der Herrschaftsachse. Sie umfassen gut 20 % der Bevölkerung. Diese Milieus sind aufgrund ihres sicheren Status und der hohen beruflichen Positionen privilegiert und beanspruchen eine führende gesellschaftliche Rolle für sich. Von Lehrkräften erwarten sie Respekt auf Augenhöhe, keine Führung (vgl. Vester 2014: 259).

Die Traditionslinie von *Macht und Besitz* befindet sich auf der Differenzierungsachse rechts (hierarchiegebunden). Hierzu zählen die wirtschaftlichen und hoheitlichen

Elitemilieus, die sich von den anderen durch Exklusivität und Machtbewusstsein abgrenzen. Sie haben ein hohes Einkommen und machtvolle, renommierte berufliche Positionen. Autorität und Disziplin sind wichtige Werte. Die Familie hat einen hohen Stellenwert ebenso wie Religion. Positionen und Besitz werden in der Regel innerhalb der Familie weitergegeben. Aufsteiger*innen gibt es selten. Angehörige dieser Traditionslinie bleiben lieber unter sich. Den Angehörigen anderer Milieus begegnen sie autoritär und bevormundend. Darüber hinaus sind sie in der Regel politisch interessiert (vgl. Vester 2015: 152 f.). „Die Angehörigen der Milieus von Macht und Besitz sind an Bildung eher aus Statusgründen als Voraussetzung für führende gesellschaftliche Positionen, interessiert. Aufgrund ihres Status zeigen sie auch bei bescheidenen Eigenleistungen ein hohes Selbstbewusstsein" (Vester 2014: 259).

Die zweite Traditionslinie, die der *akademischen Intelligenz*, besteht ebenfalls aus Milieus mit hohem Einkommen. Sie üben eher dienstleistende Berufe aus, beispielsweise in den Bereichen Bildung, Kunst, Kommunikation, Gesundheit, Technologie und Naturwissenschaften und dem Sozialwesen. Hochkulturelle Bildung, Wohltätigkeit und Humanismus bestimmen den Habitus. Umweltbewusstsein und Gesundheitsbewusstsein sind für die Lebensführung wichtig. Sie vertreten den Standpunkt, dass Aufstieg durch Leistung möglich sein muss (vgl. Vester 2015: 154 f. ; Vester u. a. 2015: 30). „In der Milieufraktion der akademischen Intelligenz geht es um Führungspositionen im kulturellen Bereich, doch sollen diese, dem Ideal nach, durch eigene Leistungen im Rahmen einer Konkurrenz um sozialen Aufstieg erworben werden. Hier gilt Bildung eher als Selbstzweck, Lernen als autonome individuelle Tätigkeit" (Vester 2014: 259).

Die kulturellen Avantgardemilieus werden von Vester nicht als eigene Traditionslinie betrachtet, sondern als Ableger der beiden anderen. Wie der Name verrät, verstehen sie sich als wegweisend, innovativ und moralisch bzw. ästhetisch überlegen. Das *linksalternative Avantgardemilieu* engagiert sich politisch, sozial und kulturell, beispielsweise für Umweltgerechtigkeit, demokratische Grundrechte und Freiheitsrechte. Das *postmoderne Avantgardemilieu* vertritt Werte wie Selbstverwirklichung, Autonomie und Beteiligung und kritisiert Hierarchien sowie Zwänge. Allerdings orientiert sich dieses Milieu stark an gesellschaftlichen Aufstiegsmöglichkeiten und neigt dazu, sich von benachteiligten Menschen zu entsolidarisieren (vgl. Vester 2015: 156 ff.).

Zwischen den *oberen bürgerlichen Milieus* und den *respektablen Volks- und Arbeitnehmer*innenmilieus* verläuft die *Trennlinie der Distinktion*. Die oberen Milieus grenzen sich durch Exklusivität von den anderen Milieus ab. Dies geschieht über (vermeintlich) gegensätzliche Zuschreibungen wie kultiviert – ungebildet, fein – grob oder ideell – materiell. Diese Formen der Abgrenzung bleiben jedoch meist implizit. Die mittleren Milieus

setzen sich auf zwei Arten mit den oberen Milieus ins Verhältnis: indem sie die oberen Milieus als Vorbilder sehen und ihnen nacheifern oder durch Abgrenzung. Diese geschieht zum Teil ebenfalls über antagonistische Zuschreibungen, beispielsweise indem sie sich selbst als rechtschaffen darstellen und die oberen Milieus als unehrlich, rücksichtslos, eingebildet oder weltfremd (vgl. Vester u. a. 2015: 26 f.).

Die *respektablen Volks- und Arbeitnehmersmilieus* der Mitte teilen sich analog zu den oberen bürgerlichen Milieus in drei Gruppen: die *ständisch-kleinbürgerliche Traditionslinie*, die *Traditionslinie der Facharbeit und praktischen Intelligenz* sowie die *hedonistischen Milieus*. Sie entsprachen zum Zeitpunkt von Michael Vesters Forschung ca. 70 % der Bevölkerung. Zur *ständisch-kleinbürgerlichen Traditionslinie* gehören mehrheitlich Arbeitnehmer*innen oder Selbstständige aus traditionellen Berufen, denen Statuserhalt und Sicherheit wichtig sind. In den Milieus dominieren Werte wie Treue und Obrigkeitdenken. Menschen mit Macht gelten als Vorbilder, deren Autorität nicht infrage gestellt werden darf. Im Gegenzug beinhaltet dies auch die Pflicht zur Fürsorge. Es gilt der Grundsatz „Treue gegen Treue“ (Vester 2015: 167). „Die Angehörigen der ständisch-kleinbürgerlichen Volks- und Arbeitnehmersmilieus streben nur begrenzt nach Aufstieg und hauptsächlich nach Statussicherheit. Diese wollen sie durch die Erfüllung von Pflichten, das Einhalten von Konventionen und die Einordnung in Hierarchien erreichen. Die Bildungsmotivation ist nicht intrinsisch, sondern reicht nur so weit, bis der erstrebte hierarchische Status erreicht ist“ (Vester 2014: 259).

Zur *Traditionslinie der Facharbeit und der praktischen Intelligenz* gehören Milieus, die aus Arbeitnehmer*innen und Selbstständigen bestehen und in denen Autonomie und Gleichberechtigung wichtige Grundsätze sind. Ihr Selbstbild ist das der guten, qualifizierten Arbeiter*innen, die die Gesellschaft durch ihre Leistung stützen und somit auch ein Anrecht auf soziale Teilhabe, Wohlstand und Bildung haben. Anders als die *ständisch-kleinbürgerlichen Milieus* fordern sie nicht Treue gegen Treue, sondern „Leistung gegen Leistung“ (Vester 2015: 159). Ausnahmen davon gelten, wenn jemand ohne eigenes Zutun in Schwierigkeiten gerät und auf die Solidarität der Gemeinschaft angewiesen ist.

„Die Angehörigen der Milieus der Facharbeit und der praktischen Intelligenz wollen Autonomie durch eigenverantwortliche Arbeit, aktiven Bildungserwerb und gegenseitige Hilfe erreichen. Von Lehrern werden, als Standesnachbarn auf höherer Stufe, nicht Führung, sondern Respekt und Hilfe zur Selbsthilfe (zu der sie sich durchaus für befähigt halten) erwartet.“ (Vester 2014: 259)

Ganz links befindet sich das *hedonistische Milieu*. Analog zu den *Avantgardemilieus* auf der oberen Stufe besteht dieses Milieu aus den rebellischen Nachkommen der beiden anderen Traditionslinien. Sie sind jung, betonen den Genuss, Spontaneität und Unangepasstheit. Es ist ein Milieu des Übergangs: Die Angehörigen befinden sich noch in der

Ausbildung oder am Anfang der beruflichen Karriere und lösen sich von den Eltern ab. In diesem Milieu wird es geschätzt, wenn Menschen als anders gelten, aufbegehren oder sich für etwas einsetzen (vgl. Vester 2015: 172 ff.).

Zwischen den mittleren Milieus und den unteren Milieus verläuft die *Grenze der Respektabilität*. Die mittleren Milieus ziehen diese über die Eigenzuschreibung, sie hätten sich ihre sichere soziale Stellung durch Leistung und Loyalität verdient und indem sie betonen, wie wichtig geordnete Arbeits- und Lebenssituationen sind. Die unteren Milieus werfen sie ab, indem sie ihnen unstetige Lebenssituationen als Charakterschwäche auslegen bzw. prekäre Arbeitssituationen auf fehlende Zuverlässigkeit, Leistung oder Bildungsstreben zurückführen. Die unteren Milieus versuchen zum einen Anerkennung zu erlangen, indem sie sich an mittleren oder oberen Milieus orientieren. Zum anderen kehren sie die negativen Zuschreibungen ins Positive um: Unbeständigkeit wird zu Flexibilität oder Improvisationstalent. Statt des Bildungsverlaufs wird Herzlichkeit oder praktisches und sportliches Können betont (vgl. Vester u. a. 2015: 27 f.).

Die *unterprivilegierten Volksmilieus* machen etwa 10 % der Bevölkerung aus. Die Angehörigen dieser Milieus arbeiten meist im Niedriglohnsektor, in Gelegenheitsjobs, sind geringfügig beschäftigt oder arbeitslos. Sie haben keinen Schulabschluss, einen Hauptschulabschluss und teilweise Ausbildungsabschlüsse. In der Regel üben sie an- und ungelernte Tätigkeiten aus. Diese Tätigkeiten sind nicht nur schlecht bezahlt, sondern häufig auch anstrengend und mit schlechten Arbeitsbedingungen verbunden. Seit Generationen machen die Angehörigen dieser Milieus die Erfahrung, ohnmächtig und machtlos zu sein. Ihr Alltag ist von Unsicherheit und Instabilität geprägt. Häufig ist Spontaneität gefragt (vgl. Vester 2015: 175 ff.; Vester u. a. 2015: 32). „Mit ihren niedrigen Bildungs- und Sicherheitsstandards sind sie stärker auf Strategien der Gelegenheitsnutzung und der Anlehnung an Stärkere verwiesen“ (Vester 2014: 259).

Michael Vester sieht im Bildungssystem eine zentrale Rolle bei der Reproduktion sozialer Ungleichheit, da es die soziale Ordnung stabilisiert. Es übernimmt eine Selektionsfunktion, die Kinder je nach ihrer sozialen Herkunft verschiedenen sozial gegliederten Bildungs- und Berufswegen zuordnet (vgl. Vester 2014: 243 ff.). Seit den 1990er-Jahren wird nach Vester im Bildungssystem eine neoliberale Ausrichtung vorangetrieben, die sich auf Leistungsgerechtigkeit beruft. „Danach sollen sich alle im freien Leistungswettbewerb einen angemessenen Platz in der Bildungs- und Berufshierarchie erarbeiten können“ (Vester 2014: 243). Etwas zugespitzt formuliert: *Wer sich anstrengt, bringt es weit*. Ungleiche Chancen entstehen, der neoliberalen Argumentation folgend, durch ein zu starkes Eingreifen von Staat und Gesellschaft. Chancengerechtigkeit entstehe im freien Leistungswettbewerb und müsse deshalb möglichst frei von Regulierungen sein.

Mit der Einführung von Marktlogiken im Bildungssystem gingen jedoch Verschlechterungen der Lernbedingungen einher, wie zum Beispiel größere Lerngruppen, weniger Betreuung, weniger Zeit. Auch die Verkürzung der Gymnasialzeit (G8) oder von Studienzeiten sind Beispiele, die Vester anführt. Das Versprechen, das Bildungssystem werde gerechter, wurde ihm zufolge nicht erfüllt. Stattdessen wird soziale Ungleichheit dadurch noch stärker reproduziert, was nicht zuletzt die PISA-Erhebungen seit 2001 immer wieder zeigen: Kinder und Jugendliche aus den unteren Klassen/Milieus haben schlechtere Chancen im Bildungssystem. Sie treten mit ungleichem ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital in das Bildungssystem ein und bekommen innerhalb des sozial gestuften Bildungssystems je nach sozialer Herkunft ihren Platz (Schultyp) zugeordnet. Kinder, deren Eltern ein Gymnasium besucht haben, haben eine höhere Wahrscheinlichkeit ebenfalls ein Gymnasium zu besuchen. Kinder, deren Eltern ein Hauptschulabschluss haben, sind dagegen seltener auf Gymnasien zu finden. Anders als von neoliberaler Seite tituiert, liegt dies nicht an fehlendem Willen oder Leistung, sondern an dem gegliederten Schulsystem in Deutschland, der frühen Zuordnung der Kinder sowie an klassen-kulturellen Mechanismen. „Es sind Mechanismen, die politisch und sozial hergestellt wurden und werden, und zwar von den Angehörigen der gesellschaftlichen Gruppen beziehungsweise der sozialen Klassen und ihrer Teilgruppen“ (Vester 2014: 245). Dabei gestaltet sich dies nicht (nur) über Zwang von außen, sondern setzt an vielen Stellen Kooperation und Beteiligung der Betroffenen voraus. Bildungs- und Berufsentscheidungen werden dabei vor dem Hintergrund von milieuspezifischen, generationenübergreifenden Erfahrungen und Ressourcen gefällt. „Der Bildungsehrgeiz hängt also davon ab, wie weit die Milieus generationenübergreifend schon materielle Mittel, Bildungskapital, Kompetenzen, Erfahrungen und Strategien für ihre Bildungs- und Berufswege erwerben konnten“ (Vester 2014: 251). So setzen beispielsweise Mitglieder der großen Volks- und Arbeitnehmendenmilieus auf Sicherheit und Risikobegrenzung, wenn sie Bildungs- und Berufsentscheidungen treffen und setzen somit eher auf mittlere Berufswege. Die oberen Milieus setzen dagegen auf höhere Bildungswege, weil sie einerseits auf mehr Ressourcen zurückgreifen können und andererseits eine bessere Vorstellung davon haben, was bei höheren Bildungswegen wie z. B. einem Studium erwartet wird. Bildungsentscheidungen werden nicht nur von sichtbaren Selektionsmechanismen wie z. B. Noten, Beurteilungen oder Klassenwiederholungen beeinflusst, sondern auch von unterbewussten, unbeabsichtigten kulturellen Mechanismen: welches (Lern-)Verhalten bzw. welcher Habitus von Lehrkräften positiv oder negativ bewertet wird, welche Schüler*innen wie gefördert werden, usw.

2.2 Die Konstruktion von Behinderungen

Wie Klasse ist auch Behinderung eine soziale Kategorie mit verschiedenen theoretischen Ansätzen, um die Konstruktion von Behinderungen zu konzeptualisieren. Eine Theoretisierung von Behinderungen unter Berücksichtigung von Bourdieus gesellschaftstheoretischen Konzepten hat bisher nur wenig Beachtung gefunden (vgl. Karim 2022: 148). Ein Beispiel für ein solches Vorgehen liefert Arne Müllers qualitative Untersuchung von Diskriminierung im Kontext von Behinderung, sozialer Lage und Geschlecht, für die er Rollstuhl-Nutzer*innen interviewt (vgl. Müller 2018). Damit verbindet Müller die beiden Dimensionen Klasse und Behinderung. Er fasst Behinderung als eine soziale Konstruktion, die den Zugang zu Kapitalformen begrenzt. Er begründet dies damit, dass Menschen, die als behindert klassifiziert werden, anders behandelt werden als Menschen, die als nicht-behindert klassifiziert werden. Diese Ungleichbehandlung erschwert den Zugang zu ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital, z. B. durch Benachteiligung am Arbeitsmarkt oder in der Schule. Dies hat wiederum Einfluss auf die Position im sozialen Raum. Die Position im sozialen Raum ist mit klassen- bzw. milieuspezifische Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsschemata (Habitus) verbunden. Diese prägen, was Menschen als normal und abweichend bewerten und wie mit Abweichungen umgegangen werden soll. Durch die Konstruktion von *Normalität* über klassenspezifische Wahrnehmungs-, Bewertungs-, und Handlungsschemata (Habitus) entstehen somit ebenfalls Behinderungskonstruktionen. Müller zeigt in seiner Arbeit, dass die Befragten je nach sozialer Lage und Geschlecht unterschiedliche Diskriminierungsformen erleben (vgl. Müller 2018).

Die Prämisse, dass Behinderungszuschreibungen über gesellschaftliche Konstruktionsmechanismen entstehen, stammt aus den Disability Studies. Die Disability Studies sind eine Forschungsperspektive bzw. ein Zusammenschluss aus verschiedenen Disziplinen, die Behinderungen aus einer sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektive untersuchen und den historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Konstruktionscharakter sichtbar machen. Die Disability Studies entstanden aus der Behindertenrechtsbewegung der 1960/1970er-Jahren, sowie der Kämpfe gegen Unterdrückung und Ausgrenzung behinderter Menschen. Die Forderung nach gesellschaftlichen Veränderungen, der Anerkennung behinderter Menschen und der Verwirklichung von Bürgerrechten beeinflussen Forschung sowie Theoriebildung der Disability Studies (vgl. Dederich 2010: 170 f.).

„Die Disability Studies verstehen Behinderung nicht als naturgegebenes, überhistorisches Phänomen – sondern als eine gesellschaftlich negativ bewertete Differenz, die sozial konstruiert wird und daher stets in ihrem jeweiligen historischen, sozialen und kulturellen Kontext analysiert, gedeutet und verstehbar gemacht werden muss. Die traditionell dominierende medizinisch- (heil- und sonder-)pädagogische Perspektive, nach der Behinderung als schicksalhaftes, persönliches Unglück gilt, das individuell zu bewältigen ist, wird mit diesem Ansatz radikal in Frage gestellt und kategorisch zurückgewiesen.“ (Brehme u. a. 2020: 9)

Damit steht im Mittelpunkt das Forschungsinteresse, welche Normen und Vorstellungen von Normalität – insbesondere in Bezug auf Körper, Lernen, Sozialverhalten und Leistungsfähigkeit – in Gesellschaften herrschen, wie diese durch Prozesse, Strukturen und Praktiken hergestellt werden und wie daraus Grenzziehungen folgen, die manche Menschen einschließen und andere ausschließen. Indem Behinderung als Konstrukt begriffen wird und diese Kategorie zum Gegenstand der Forschung gemacht wird, öffnen sich Forschungsperspektiven, die danach fragen, welche kulturellen, historischen und gesellschaftlichen Prozesse menschliche Vorstellungen von Behinderungen formen. Darüber hinaus kann mithilfe dieser Forschungsperspektive untersucht werden, welche Sinnzuschreibungen, Deutungen und Erklärungen über Behinderungen es gibt und wie diese sozial hergestellt werden. Es wird erforscht, welche Personen als behindert klassifiziert werden, wie der Prozess der Klassifizierung vollzogen wird und wie die Zuschreibung von Behinderung den Zugang zu Ressourcen wie z. B. Bildung und Arbeit beeinflussen (vgl. Dederich 2010).

Trotz der Disability Studies übergreifenden Theoretisierung von Behinderung als Konstruktion, attestiert Anne Waldschmidt den Disability Studies eine „anhaltende Theorievergessenheit“ (Waldschmidt 2020: 56) und plädiert für mehr Theoriearbeit. Sie sieht einen Grund dafür in der Modelldebatte, die den Disability Studies zwar geholfen habe, sich zu profilieren, allerdings keine Theorie ersetzen dürfe (vgl. Waldschmidt 2020: 56). Modelle sind theoretische Vorüberlegungen bzw. Reduktionen von Theorien. Sie können aus Theorien extrahiert werden oder Vorüberlegungen für Theorien bilden. Modelle von Behinderungen reduzieren Konstruktionen von Behinderungen auf ihre Kernaspekte und beschreiben vereinfacht, wie Behinderung gesehen, verstanden, repräsentiert und produziert wird. Sie eignen sich, um zu beschreiben und zu analysieren, wer die Definitionsmacht darüber besitzt, was Behinderung ist und welche gesellschaftlichen Politiken damit einhergehen. Sie können somit als Werkzeug dienen, um benachteiligende Strukturen zu beschreiben und zu analysieren (vgl. Hirschberg 2022). Im Folgenden werden die gängigen Modelle und ihre Theoriebezüge vorgestellt und auf Behinderungen im Zusammenhang mit Lernen und Verstehen angewandt, um aufzuzeigen wie Menschen mit Lernschwierigkeiten innerhalb dieser Modelle konstruiert werden.

Das individuelle bzw. medizinische Modell (vgl. Hirschberg 2022) beruht auf der Annahme, dass Behinderung eine funktionale Beeinträchtigung, die es zu vermeiden, behandeln oder auszugleichen gilt. Behinderung wird als ein Defekt, Störung oder ein Schicksal beschrieben und wird häufig mit Krankheit gleichgesetzt. Behinderung ist hier immer eine Abweichung einer gesellschaftlichen Norm, der sich Menschen mit Behinderungen annähern sollen. Durch Therapie und Heilung soll die Behinderung reduziert oder

behooben werden. Dies führt zur Annahme, dass behinderte Menschen auf staatliche Wohlfahrt und private Fürsorge angewiesen seien, wodurch Abhängigkeitsverhältnisse zu den (vermeintlich) Helfenden geschaffen und gerechtfertigt werden. Das individuelle/medizinische Modell beinhaltet außerdem die Annahme, dass die Leistungsfähigkeit der behinderten Menschen per se gering ist und dass sie nur in separaten Räumen zugelassen sind, häufig mit der Begründung, dass sie dort mehr Schutz bzw. Schonung erfahren (vgl. Hirschberg 2022: 95 f.). Von diesem Modell grenzen sich die Disability Studies ab und nutzen es als „Kontrafolie“ (Waldschmidt 2020: 59). Die individuelle bzw. medizinische Sichtweise ist kein Relikt der Vergangenheit, sondern noch immer präsent und wirkmächtig, beispielsweise über diagnostische Verfahren in der Medizin und Psychologie, bei denen Kategorien wie Intelligenzminderung, Persönlichkeits- oder Entwicklungsstörungen angewendet werden und Voraussetzung sind, um Unterstützung bzw. Teilhabeleistungen zu bekommen. Ein Beispiel hierfür ist die Kategorisierung der Versorgungsmedizinverordnung (VersMedV) des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales. Die Versorgungsmedizinverordnung legt fest, wie der Grad der Behinderung im Rahmen medizinischer Gutachten eingeschätzt wird, unter anderem auf Basis von Intelligenztests, schulischen Leistungsprognosen und Einteilungen in normierte Kategorien wie Intelligenzquotient oder sogenanntes Intelligenz-Alter. Kinder und Jugendliche werden dabei in drei Gruppen mit abgestuften kognitiven Fähigkeiten eingeordnet, wobei defizitorientierte Kriterien wie vermutetes Schulversagen oder fehlende berufliche Qualifizierbarkeit zentral sind (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2024: 35 f.). Aus der Perspektive der Disability Studies wird hier deutlich, wie Behinderung im Sinne eines medizinischen Modells konstruiert wird: als individuelles Defizit, losgelöst von sozialen Kontexten. Diese Praxis verleiht Gutachter*innen die Deutungsmacht, während strukturelle Ursachen und gesellschaftliche Barrieren weitgehend ausgeblendet bleiben.

Mit dem sozialen Modell (vgl. Hirschberg 2022) wurde ein zentraler Paradigmenwechsel vollzogen. Es unterscheidet zwischen einer individuellen Beeinträchtigung und einer Behinderung, die von der Gesellschaft verursacht wird. Das soziale Modell hat seinen Ursprung in den 1970ern in Großbritannien und wurde u.a. von marxistischen Analysen geprägt. Die Behinderungen werden als Folgen gesellschaftlicher Verhältnisse begriffen und nicht als individuell zugeschriebene Defizite. Dem inhärent ist die Grundannahme, dass die Ursache von Behinderung gesellschaftliche Unterdrückung ist. Dabei spielt das Element der Leistungsfähigkeit eine große Rolle: Durch den industriellen Kapitalismus wurden solche Körper zur Norm, die in Fabriken arbeiten können. Wer davon abweicht, wurde zur Wohlfahrt vermittelt. Theoriebezüge und Einflüsse gibt es darüber hinaus beispielsweise von Irving Goffmans Stigma-Theorie, dem symbolischen Interaktionismus oder poststrukturalistischen Theorien (vgl. Hirschberg 2022: 97 f.; Waldschmidt 2020:

66). Auch wenn die Trennung zwischen Beeinträchtigung und gesellschaftlicher Behinderungen wichtig war, blieb sie nicht ohne Kritik. „Besonders feministische Wissenschaftlerinnen kritisierten, dass die Relevanz der persönlichen Erfahrung und des Körpers bei der Fokussierung auf die gesellschaftlichen Benachteiligungen ignoriert werde“ (Hirschberg 2022: 98). Auch werde die patriarchale Vorstellung, das Private und Politische sei zu trennen, im sozialen Modell reproduziert. Hinzu kommt, dass mit dem sozialen Modell weiterhin die Konstruktion von *Beeinträchtigung* unhinterfragt bleibt (vgl. Waldschmidt 2020: 65).

Durch die Perspektive des sozialen Modells auf den Bereich des Lernens und Verstehens, z. B. in der Schule, wird die Behinderung gesellschaftlich verursacht, indem Informationen nicht für alle verständlich genug zur Verfügung gestellt werden (keine einfache/leichte Sprache) oder indem Bildungseinrichtung nicht die notwendigen Ressourcen (Zeit, Lernmaterial, Personal ...) bereitstellen, damit alle Menschen die Inhalte lernen können. Menschen werden zu *Menschen mit Lernschwierigkeiten bzw. Behinderungen*, wenn nicht genug oder die falschen Ressourcen zur Verfügung stehen und die Personen deshalb beim Lernen und Verstehen behindert werden.

Ausgehend von der Kritik am sozialen Modell entstand in den 1980ern in den USA das kulturelle Modell (vgl. Hirschberg 2022), allerdings nicht als Alternative, sondern als eine Ergänzung bzw. Weiterentwicklung. Der Fokus liegt verstärkt auf der Konstruktion von Behinderung durch gesellschaftliche Normvorstellungen. Behinderung wird nicht ausschließlich als Benachteiligung betrachtet, sondern als eine Variante von Differenz. „Im Kern geht es darum zu analysieren, wie Gesundheit, Normalität und Leistungsfähigkeit als gesellschaftlich vorherrschend konzeptualisiert werden und wie Wissen über den Körper produziert, verändert und vermittelt wird“ (Hirschberg 2022: 102). Durch Diskurse und Alltagspraktiken wird die Kategorie Behinderung erzeugt und somit erneut die Grenzen der Kategorie gezogen bzw. verhandelt. Theorieansätze sind beispielsweise kulturwissenschaftliche und poststrukturalistische Theorie mit Bezug auf Michel Foucault (vgl. Waldschmidt 2020: 66 ff.). Das kulturelle Modell lenkt die Aufmerksamkeit darauf, wie die Mehrheitsgesellschaft Normalität und Abweichung im Kontext von Lernen und Bildung definiert. Personen werden von der Mehrheitsgesellschaft als abweichend von der Norm bezeichnet, wenn sie Inhalte langsamer oder anders lernen oder verstehen. Beispiele für solche Grenzziehungen bzw. Zuordnungen sind die Einordnung in sonderpädagogische Förderschwerpunkte (z. B. Lernen, Geistige Entwicklung) oder die Zuschreibung der Ausbildungsreife.

Das menschenrechtliche Modell (vgl. Hirschberg 2022) stellt ausgehend von der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) die Menschenrechte in den Mittelpunkt. Das

Modell entstand ab den 1990er Jahren und ist ebenfalls eine Weiterentwicklung des sozialen Modells. Es fasst behinderte Menschen als Träger*innen von Rechten und Bürger*innen und fokussiert die Bereiche, in denen Menschen aufgrund der Zuschreibung von Behinderung Rechte verwehrt werden. Gleichberechtigung sowie die Verantwortung von Staat und Zivilgesellschaft werden in diesem Modell besonders hervorgehoben (vgl. Hirschberg 2022: 102 ff.). Das menschenrechtliche Modell ergänzt das soziale Modell um den Aspekt, dass Menschenrechte universal sind und nicht aufgrund von zugeschriebenen Merkmalen verwehrt werden können. Das soziale Modell macht diskriminierende gesellschaftliche Strukturen sichtbar; das menschenrechtliche Modell ergänzt dies um einen rechtlichen Rahmen (vgl. Degener 2015: 63 ff.). Die Behinderung entsteht beim menschenrechtlichen Modell beispielsweise durch benachteiligende und separierende Strukturen, die die Menschenrechte beschneiden. Bisher gibt es kaum Theoriearbeit zu dem Modell. Anne Waldschmidt schlägt vor, dass neben Menschenrechts-, Gleichheits- und Gerechtigkeitstheorien auch postkoloniale Theorien oder Anerkennungstheorien berücksichtigt werden könnten, um das menschenrechtliche Modell mit Theorie zu ergänzen (vgl. Waldschmidt 2020: 70 f.). Ausgehend vom menschenrechtsorientierten Modell werden demnach Sondersysteme wie Förderschulen und Werkstätten für behinderte Menschen in den Blick genommen und analysiert, inwiefern diese Menschenrechte verletzen und behindern.

Am Übergang Schule-Beruf gibt es unterschiedliche Behinderungskonstruktionen (siehe Abbildung 3). Innerhalb des Schulsystems ist der sonderpädagogische Förderbedarf eine gängige Behinderungskonstruktion, die allerdings beim Übergang in die berufliche Bildung und auf den Arbeitsmarkt ihre Bedeutung und Anwendung verliert. Absolvent*innen, die in der Schulzeit einen sonderpädagogischen Förderbedarf hatten, können anschließend entweder als Rehabilitand*in, oder als Mensch mit anerkannter (Schwer-)Behinderung im Sinne des SGB IX kategorisiert werden. Möglich ist auch, dass sie nach der Schule ganz ohne Behinderungszuschreibung, also kategorielos, verbleiben (vgl. Jochmaring 2019: 339 f.).

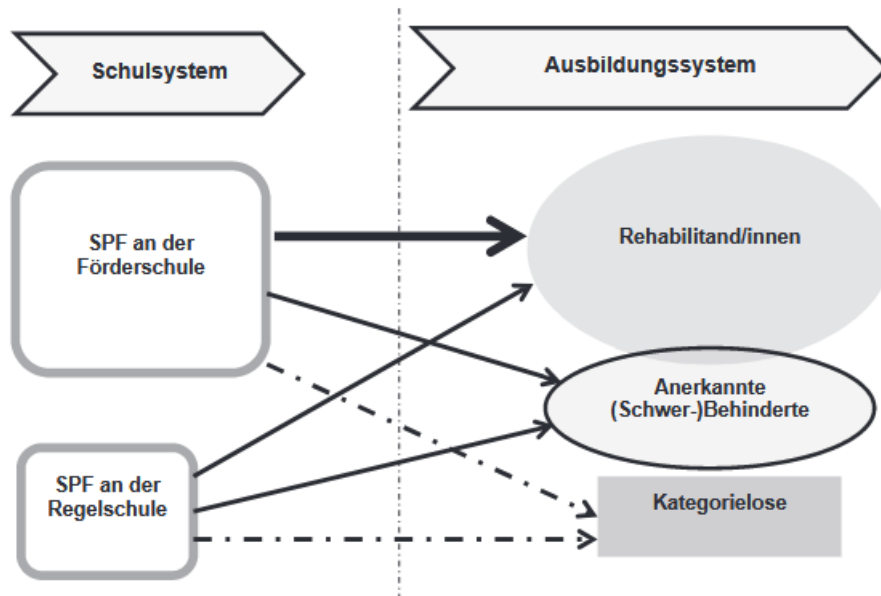


Abbildung 3: Kategorisierungen von Behinderungen im Schul- und Ausbildungssystem (Jochmaring 2019: 340)

Die Kategorie *sonderpädagogischer Förderschwerpunkt* ist eine institutionalisierte und formalisierte Grenzziehung hinsichtlich der (Nicht-)Behinderung, die Einfluss darauf hat, welche Unterstützung ein Kind in der Schule erhält. Es wurden von der Kultusministerkonferenz (KMK) acht sonderpädagogische Förderschwerpunkte festgelegt: Sehen, Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, Geistige Entwicklung, Hören, Körperliche und motorische Entwicklung sowie Unterricht kranker Schüler*innen. Schüler*innen, mit einer dieser Zuschreibungen können sowohl an allgemeinen Schulen als auch an Förderschulen unterrichtet werden (vgl. Kultusministerkonferenz 2021: 267 ff.).

„Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Schülerinnen und Schülern anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten in einer Weise beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können. Dabei können auch therapeutische und soziale Hilfen weiterer außerschulischer Maßnahmeträger notwendig sein.“ (Kultusministerkonferenz 2021: 270)

Weiter führt die KMK aus, dass bei der Definition des Förderbedarfs die Aufgaben, Anforderungen und Fördermöglichkeiten der jeweiligen Schule sowie das Umfeld der Schüler*in zu berücksichtigen sind. Die Feststellung des Förderbedarfs obliegt der Schulaufsicht und kann von Erziehungsberechtigten, der Schule, den Schüler*innen oder Mitarbeitenden von zuständigen Diensten beantragt werden (vgl. Kultusministerkonferenz 2021: 270). Es gibt drei sonderpädagogische Förderschwerpunkte, die sich auf das Lernen und Verstehen der Schüler*innen beziehen: Lernen, Geistige Entwicklung und Sprache.

Kinder mit dem Förderschwerpunkt Lernen sollen besonders mit „anregenden Erfahrungsräumen“ (Kultusministerkonferenz 2022: 123) gefördert werden, in denen die

Schüler*innen Interesse entwickeln, eigene Lernwege kennenlernen und durch Erfolge Selbstvertrauen bekommen (vgl. Kultusministerkonferenz 2022: 123). Kinder mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sollen mit „lebenspraktischem Bezug“ (Kultusministerkonferenz 2022: 124) erzogen und unterrichtet werden. Der Fokus liegt auf Förderung zur Selbstständigkeit und aktiver Lebensbewältigung (vgl. Kultusministerkonferenz 2022: 125). Kinder mit dem Förderschwerpunkt Sprache sollen im Sprachverstehen und -anwenden gefördert werden, indem sie in „besonders ergiebigen Sprachlernsituationen“ (Kultusministerkonferenz 2022: 124) im Dialog ihre Sprachkompetenzen aufbauen und erweitern, sprachliches Handeln üben und Selbstbewusstsein durch Situationen erlangen, in denen sie sich als kommunikationsfähig erleben (vgl. Kultusministerkonferenz 2022: 124).

Die Kategorisierung als Rehabilitand*in ist eine Voraussetzung, um Geld- und Sachleistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben zu erhalten und erfolgt durch die zuständigen Kostenträger, in der Regel die Agentur für Arbeit oder Träger der Kranken-, Unfall- oder Rentenversicherung (vgl. Jochmaring 2019: 341). Es handelt sich demnach um eine Behinderungskonstruktion, die durch Kostenträger, also Stellen die für die Finanzierung von Unterstützungsleistungen zuständig sind, erfolgt.

Die Kategorie Anerkannte (Schwer-)Behinderung und der damit verbundene Grad der Behinderung wird ebenfalls von staatlicher Stelle (Versorgungsamt) hergestellt und kann jederzeit beantragt werden. Wenn das Versorgungsamt eine Behinderung anerkennt und einen Grad der Behinderung festlegt, entstehen daraus rechtliche Ansprüche. Beispielsweise müssen Arbeitgeber*innen ab einer Betriebsgröße von 20 Arbeitsplätzen mindestens 5 % der Arbeitsplätze an Menschen mit anerkannter (Schwer-)Behinderungen vergeben (vgl. Jochmaring 2019: 341).

Mit den Behinderungskonstruktionen der Rehabilitand*innen und der anerkannten (Schwer-)Behinderung sind zusätzliche Ressourcen und Unterstützungsleistungen verknüpft. Ehemalige Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt können aber auch ohne Kategorisierung in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt wechseln. Sie haben in dem Fall keinen Anspruch auf zusätzliche Ressourcen und Leistungen, die sich speziell an behinderte Menschen richten (vgl. Jochmaring 2019: 341).

2.3 Intersektionalität

Intersektionalität beschreibt die Wechselwirkung und die Verwobenheit mehrerer sozialer Kategorien. Der Begriff geht auf die US-amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw zurück, die diesen 1989 erstmals verwendete. Crenshaw analysierte juristische Fälle, in denen Schwarze Frauen gegen Diskriminierung im Berufsleben klagten und verloren, da

bei der Rechtsprechung Mehrfachdiskriminierung ausgeblendet wurde. Sie konnte zeigen, wie Rassismus und Sexismus bei der Rechtsprechung ineinander verwoben waren. Intersektionale Sichtweisen und die Theoriebildung haben allerdings eine längere Geschichte. Beispiele hierfür sind die Schriften von Olympe de Gouges (18. Jhd.), Sojourner Truth (19.Jhd.) und Claudia Jones (erste Hälfte des 20.Jhd.); drei Feministinnen, die die Verwobenheit von Sexismus, Rassismus und sozialer Ungleichheit bzw. Kapitalismus adressierten (vgl. Ganz und Hausotter 2020: 15 f.).

Es handelt sich bei Intersektionalität um eine Analyseperspektive, die „sowohl eine offene als auch eine (vorherrschende Verhältnisse) kritisch-hinterfragende Perspektive“ (Riegel 2016: 37) einnimmt. Gabriele Winker und Nina Degele fassen Intersektionalität als „kontextspezifische, gegenstandsbezogene und an sozialen Praxen ansetzende Wechselwirkungen ungleichheitsgenerierender sozialer Strukturen (d.h. von Herrschaftsverhältnissen), symbolischer Repräsentationen und Identitätskonstruktionen“ (Winker und Degele 2009: 15). Um die Verwobenheit theoretisch und empirisch zu analysieren, schlagen sie vor, diese auf drei Ebenen zu untersuchen: die Ebene der gesellschaftlichen Sozialstrukturen, der Identitätsbildung und auf der Ebene der Repräsentation und kultureller Symbole. „Das methodische Vorgehen der intersektionalen Mehrebenenanalyse eignet sich dafür, die Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit von aktuellen Herrschaftsausprägungen in konkreten Kontexten zu analysieren sowie zu untersuchen, wie Menschen Herrschaftsverhältnisse stabilisieren, individuell infrage stellen oder politisch herausfordern“ (Ganz und Hausotter 2020: 37).

Auf der Ebene der gesellschaftlichen Strukturen wird analysiert, wie zwei oder mehrere Herrschaftsverhältnisse ineinandergreifen. Auf der Ebene der symbolischen Repräsentationen werden Normen und Werte analysiert, die über (sprachliche) Bilder, Gedanken, Narrative, Stereotype übermittelt werden. Symbolische Repräsentationen entstehen im Kontext von Herrschaftsverhältnissen und stabilisieren diese gleichzeitig. Somit rechtfertigen sie Ungleichheit und Ausschließungsmechanismen. Die Ebene der Identitätsbildung fokussiert die Konstruktion des Selbst und der Anderen entlang von Kategorien, sowie die damit einhergehenden Hierarchisierungen. Die Ebenen sind miteinander verbunden und wirken aufeinander ein. So reproduzieren Identitätskonstruktionen in der Regel auch die gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse sowie hegemoniale Werte und Normen. Ebenso wie soziale Strukturen Identitätskonstruktionen und symbolische Repräsentationen hervorbringen (vgl. Winker und Degele 2009: 19 ff.).

2.4 Herleitung der Analysefragen

Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen soziale Ungleichheit und Behinderungen. Wie dargestellt äußert sich soziale Ungleichheit in der ungleichen Verteilung von Ressourcen. Diese Verteilung beeinflusst die Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten von Individuen. Die Theorien sozialer Ungleichheit untersuchen, wie Ressourcen verteilt sind, wie diese Verteilung soziale Beziehungen prägt, welche Vor- und Nachteile daraus entstehen und wie diese Verhältnisse reproduziert werden. Klassen und Milieus sind theoretische Konstruktionen, die sich durch ihr Kapitalvolumen und ihre Lebensstile unterscheiden. Diese Konstruktionen bestimmen, wie Individuen die soziale Welt wahrnehmen, sie beurteilen, in ihr handeln und wo sie im gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnis verortet sind. Ebenso sind Behinderungen theoretische Konstruktionen, die durch Grenzziehungen anhand der Zuschreibung von Normalität und Abweichung definiert werden und die Grundlage für verschiedene gesellschaftliche Ein- und Ausschlussmechanismen bilden und somit wiederum Kapitalvolumen und Lebensstile beeinflussen.

Der Übergang Schule-Beruf ist eine Schnittstelle im Lebenslauf, an der Zuordnungs- bzw. Selektionsmechanismen wirken, die für den weiteren Lebenslauf zentral sind. Dazu gehören einerseits „harte Mechanismen der Selektion“ (Vester 2014: 251) wie zum Beispiel Zugangsbeschränkungen und Gatekeeping Prozesse bei der Ausbildungs- bzw. Berufswahl. Aber auch „weiche Mechanismen der Selektion“ (Vester 2014: 253) bei denen Denk- und Wahrnehmungsmuster die Entscheidungen und Möglichkeiten beeinflussen. Der Habitus als strukturierte und strukturierende Struktur beeinflusst die individuellen Strategien und (Bildungs-)Entscheidungen am Übergang Schule-Beruf und somit die Reproduktion sozialer Strukturen über die Zeit beziehungsweise über Generationen. Zusätzlich zu klassenspezifischen Zuordnungs- bzw. Selektionsmechanismen wirken am Übergang Schule-Beruf auch solche, die über die Zuschreibung einer Behinderung entstehen und darüber zu Ein- oder Ausschlüssen führen. Durch die intersektionale Analyseperspektive wird nicht nur deutlich, dass soziale Dimensionen und die damit verbundenen Herrschaftsverhältnisse miteinander verwoben sind, sondern es wird auch explizit gemacht, welche analysiert werden, da Analysen immer nur einen Ausschnitt erforschen können und nie alles. In dieser Arbeit wird es also primär um soziale Ungleichheit und Behinderungen gehen und nicht um andere soziale Dimensionen wie z. B. Alter oder Geschlecht. Darüber hinaus grenze ich den Behinderungsbegriff dahingehend ein, dass der Fokus auf jenen Konstruktionen und Grenzziehungen liegt, die hinsichtlich des Lernens und Verstehens vorgenommen werden. Im Zentrum stehen dabei Personen, denen durch Fremd- oder Selbstzuschreibungen eine Behinderung im Bereich des Lernens und Verstehens zugeschrieben wird.

Die übergeordnete Frage dieser Masterarbeit lautet: Wie sind soziale Ungleichheit und Behinderungen beim Übergang Schule–Beruf miteinander verschränkt und wie werden dadurch Bildungs- und Teilhabechancen beeinflusst? Um diese aus einer intersektionalen Perspektive zu beantworten, habe ich aus der dargestellten Theorie Analysefragen hergeleitet, die die Beantwortung der übergeordneten Fragestellung strukturieren:

Zunächst wird untersucht, welche Auswirkungen Behinderungen und Klassenzugehörigkeit für den Übergang von der Schule in den Beruf haben und wie diese beiden Dimensionen zusammenwirken. Außerdem wird betrachtet, welche Auswirkungen Behinderungskonstruktionen auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit haben, sowie welche Auswirkungen die Klassenzugehörigkeit auf die Zuschreibung von Behinderungen haben. Weiterhin wird erörtert, wie Behinderungskategorisierungen und Klassenzugehörigkeit den weiteren Lebensverlauf beeinflussen, insbesondere in Bezug auf Bildung, Beschäftigung und soziale Teilhabe. Mit diesen Fragen wird die erste Ebene der gesellschaftlichen Strukturen thematisiert. Zusätzlich wird der Frage nachgegangen, welche symbolischen Repräsentationen (zweite Ebene) im Kontext sozialer Ungleichheit und Behinderung beim Übergang Schule–Beruf entstehen, also Normen und Werte, die durch (sprachliche) Bilder, Narrative und Stereotype vermittelt werden. Inwiefern über diese Darstellungen Ungleichheit und Ausschlussmechanismen gerechtfertigt werden, wird im Anschluss daran erörtert. Abschließend wird untersucht, welche identitätsbildenden Konstruktionen von Selbst und Anderen über feste Kategorien (dritte Ebene) es am Übergang Schule–Beruf gibt und welche Hierarchisierungen damit einhergehen.

3. Bildungswege für Menschen mit Lernschwierigkeiten am Übergang Schule-Beruf in Berlin

Menschen mit Lernschwierigkeiten stehen am Übergang Schule-Beruf verschiedene Bildungswege mit unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen und Zielen zur Verfügung. Dabei unterscheiden sich die Möglichkeiten je nach Bundesland. Beispielhaft werden in dieser Arbeit die Angebote und Möglichkeiten für das Land Berlin dargestellt. Sofern Informationen dazu vorhanden sind, werden alle Bildungswege statistisch eingeordnet sowie kurz relevante bildungswissenschaftlichen Diskurse dargestellt. Wo es möglich ist, werden quantitative Daten zur Situation in Berlin angegeben, an einigen Stellen werden deutschlandweite Daten herangezogen, wenn keine länderspezifischen vorhanden sind.

Die statistische Erfassung von Menschen mit Behinderungen am Übergang Schule-Beruf ist mit Herausforderungen verbunden. Eine Schwierigkeit ergibt sich aus den verschiedenen Behinderungskonstruktionen, die am Übergang wirksam werden. So werden

in der Schule Behinderungen über die Förderschwerpunkte erfasst. Mit dem Austritt aus der Schule verliert diese Zuordnung an (statistischer) Relevanz, da sie nicht weiter angewendet wird (vgl. Jochmaring 2019: 340; Zölls-Kaser 2023b: 75). Es lässt sich schwer nachvollziehen, wie sich der Übergang von sonderpädagogisch geförderten Schüler*innen nach der Schule gestaltet. In der Berufsbildungsstatistik wird das Merkmal *Behinderungen* nicht erfasst. Begründet wird dies damit, dass Behinderungen kein Personenmerkmal sind, sondern durch die Wechselwirkung mit Umwelt und Gesellschaft entstehen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2024a: 66). Einen Teileinblick geben statistische Erfassungen zu Angeboten, die sich speziell an Menschen mit Behinderungen richten, beispielsweise die abgeschlossenen Verträge von theoriereduzierten Ausbildungen. Diese bilden allerdings nicht alle Ausbildungsverträge behinderter Auszubildender ab, da Menschen mit Behinderungen bzw. ehemalige Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung auch in regulären Ausbildungen ausgebildet werden (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2013: 6 ff.). Das führt dazu, dass die statistische Erfassung teilweise lückenhaft und ungenau ist. „Um wirklich belastbare Aussagen zur Situation von Auszubildenden mit Behinderung im dualen System treffen zu können, erscheint die Durchführung gesonderter Stichprobenerhebungen notwendig“ (Gericke und Flemming 2013: 10).

Aufgrund der schwierigen Datenlage sind statistischen Angaben in den folgenden Kapiteln teilweise uneinheitlich und lückenhaft. Sie helfen dennoch dabei, einen groben Überblick über die Situation in Berlin zu geben. Das Kapitel beginnt mit der Schule als Ausgangspunkt für den Übergang und beschreibt anschließend verschiedene Ausbildungs- und Qualifizierungswege von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Eine Übersicht gibt Abbildung 4.

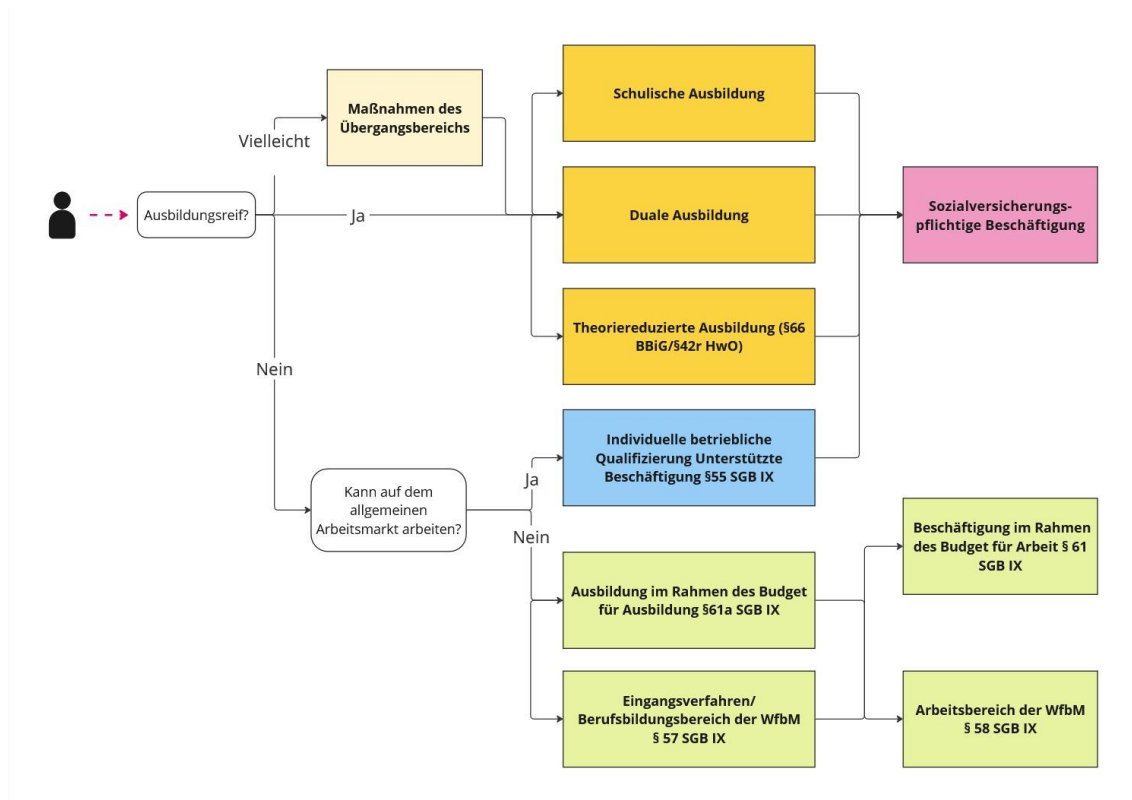


Abbildung 4: Bildungswege für Menschen mit Lernschwierigkeiten am Übergang Schule-Beruf (eigene Darstellung)

Es handelt sich um eine schematische Darstellung der möglichen Bildungswege für Menschen mit Lernschwierigkeiten am Übergang Schule-Beruf. Die tatsächlichen Bildungswege können um einiges verschlungener und komplizierter sein, freiwillige oder erzwungene Unterbrechungen enthalten und auch zu allen Zeitpunkten in Arbeitslosigkeit führen.

„Bildungswege können so länger dauern und teils ungewöhnlich verlaufen. Abweichungen von dem bildungspolitisch vorgesehenen ‚Idealweg‘ des direkten Übergangs sollten dabei nicht per se als negativ beurteilt werden, sondern können auch als Ausdruck des Eigensinns junger Menschen verstanden werden, ihren Bildungsweg selbst zu gestalten.“ (Michaelis u. a. 2022: 16)

3.1 Ausgangspunkt Schule und die Zuschreibung von Förderschwerpunkten

Die Schule bildet den Ausgangspunkt für den Übergang junger Menschen in Ausbildung und Berufsleben. Der schulische Bildungsweg legt dabei entscheidende Grundlagen für die weiteren Teilhabechancen. Insbesondere der sonderpädagogische Förderbedarf wirkt sich maßgeblich auf die Bildungsbiografien aus und beeinflusst damit auch den Zugang zu beruflicher Bildung und Arbeit. Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) erfasst statistisch die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und gibt bundesweite Empfehlungen zur

Ausgestaltung der sonderpädagogischen Bildung. Die rechtliche Ausgestaltung dieser Förderung liegt in der Zuständigkeit der Bundesländer. In Berlin ist die sonderpädagogische Förderung durch die Sonderpädagogikverordnung (SopädVO) geregelt. Ziel dieser Förderung ist es, Schüler*innen im Rahmen ihrer schulischen Bildung gezielt zu begleiten. Die Beschulung kann dabei entweder inklusiv an allgemeinen Schulen oder in Förderschulen erfolgen, in denen ausschließlich Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden. Je nach individuellem Bedarf erfolgt die Förderung auf Grundlage eines festgestellten Förderschwerpunkts. In Berlin gibt es folgende Förderschwerpunkte (vgl. §7-15 SopädVo):

- Sehen
- Hören und Kommunikation
- Körperliche und motorische Entwicklung
- Sprache
- Lernen
- Geistige Entwicklung
- Emotionale und soziale Entwicklung
- Autismus
- Langfristige Erkrankungen

Damit Kindern ein sonderpädagogischer Förderbedarf offiziell zugeschrieben wird, müssen die Eltern oder die Schule ein Feststellungsverfahren einleiten. Dieses führen in der Regel Sonderpädagog*innen durch (vgl. Blanck 2020: 144). In Berlin wird das Feststellungsverfahren von sonderpädagogischen Lehrkräften in schulpsychologischen und inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentren (SIBUZ) durchgeführt (vgl. §4 SopädVo).

Im Schuljahr 2023/24 wurden in Berlin 27.032 Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschult.³ Etwa 70 % der Schüler*innen besuchen eine Regelschule, allerdings ist ein kleiner Anteil davon in sonderpädagogischen Kleinklassen organisiert, d.h. sie sind an einer allgemeinen Schule, aber alle Schüler*innen in der Klasse haben einen Förderbedarf. 30 % der Schüler*innen besuchen eine Förderschule. Von allen Schüler*innen mit Förderschwerpunkt in Berlin hatten ca. 30 % eine Förderung im Schwerpunkt Lernen, 16 % im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (GE) und 10 % im Förderschwerpunkt Sprache (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie

³ Im Jahr 2020 gab es in Deutschland 582.400 Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder 2022: 3 ff.). Das entsprach 2020 etwa 5,4% der Gesamtschülerschaft, da es in dem Jahr insgesamt 10.736.000 Schüler*innen gab (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder 2022a: VII).

2024a: 78). Die Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten (also Sprache, Lernen, GE) machen somit etwa die Hälfte aller Berliner Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf aus.

Schüler*innen, die im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung beschult werden, besuchen viel häufiger eine Förderschule als ihr Mitschüler*innen in den beiden anderen Förderschwerpunkten (vgl. Abbildung 5). Da es für Berlin keine aktuellen, veröffentlichten Daten dazu gibt, wird auf die deutschlandweiten Zahlen zurückgegriffen. Von den Schüler*innen mit Förderschwerpunkt Lernen besuchen 48 % eine Förderschule und 52 % eine Regelschule. Also etwa die Hälfte geht zur Förderschule. Eine ähnliche Verteilung findet sich beim Förderschwerpunkt Sprache mit 52 % auf Förderschulen und 48 % auf allgemeinen Schulen. Von den Schüler*innen mit Förderschwerpunkt GE besuchen 86 % eine Förderschule und 14 % eine Regelschule. Kinder mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sind auf der Regelschule eher eine Seltenheit, insbesondere umso älter sie werden. Zu Beginn der Schullaufbahn sind Kinder mit sonderpädagogischer Förderung meist noch auf allgemeinen Grundschulen anzutreffen. Mit steigendem Alter wächst die Wahrscheinlichkeit, auf eine Förderschule zu wechseln. Kinder mit Förderschwerpunkt, die auch nach der Grundschule noch im allgemeinen Schulsystem verbleiben und inklusiv beschult werden, verteilen sich am häufigsten auf integrierte Gesamtschulen, Schulen mit mehreren Bildungsgängen und Hauptschulen (vgl. Kultusministerkonferenz 2022: 3 ff.).

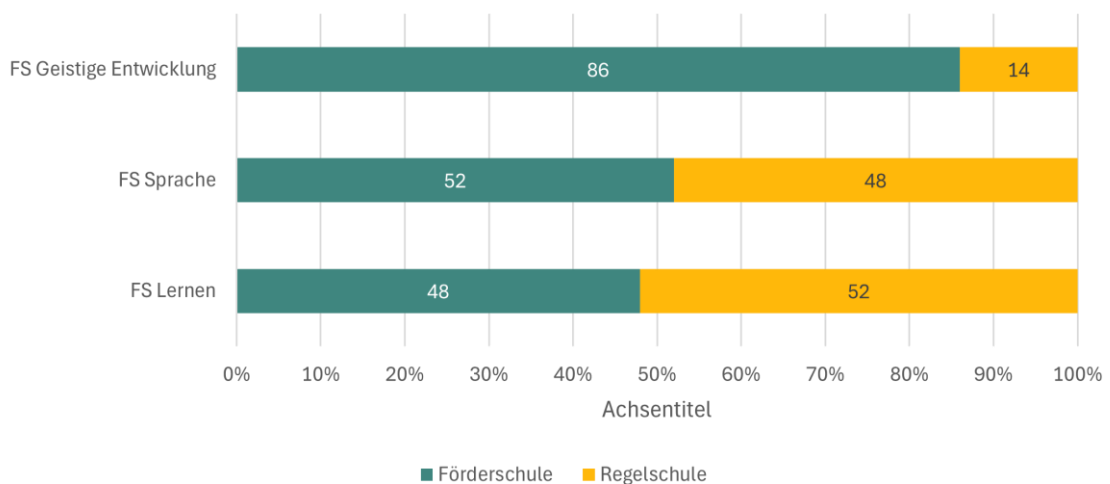


Abbildung 5: Besuchte Schulart nach Förderschwerpunkten in Prozent deutschlandweit (eigene Darstellung basierend auf Kultusministerkonferenz 2022: 3 ff.)

Die Zahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen nimmt deutschlandweit insgesamt zu. Zunächst erscheint dies wie ein Fortschritt in Richtung Inklusion. Auf den zweiten Blick deuten die Zahlen allerdings eher darauf hin, dass mehr Kindern an allgemeinen Schulen ein sonderpädagogischer Förderbedarf

zugeschrieben wird, während die Exklusion in Förderschulen unverändert fortbesteht (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2021: 143). Dies zeigt sich unter anderem daran, dass seit 2018 die Zahl der Förderschüler*innen wieder steigt, nachdem sie zwischen 2011 und 2017 nur leicht zurückgegangen war (vgl. Kultusministerkonferenz 2022: XVIII).

Jugendliche, die eine Förderschule besuchen, verlassen diese überwiegend ohne Schulabschluss bzw. mit einem Abgangszeugnis (vgl. Abbildung 6). Im Jahr 2020 beendeten in Berlin 804 Schüler*innen eine Förderschule. 468 dieser Schüler*innen verließen die Schule ohne Hauptschulabschluss (58 %), 251 mit einem Hauptschulabschluss (31 %), 75 mit einem Realschulabschluss (10 %) und 10 mit einer Hochschulreife (1 %) (vgl. Kultusministerkonferenz 2022: 45 ff.). Diese Zahlen beziehen sich auf alle sonderpädagogisch geförderten Schüler*innen an Förderschulen in Berlin, also alle Förderschwerpunkte zusammengefasst.

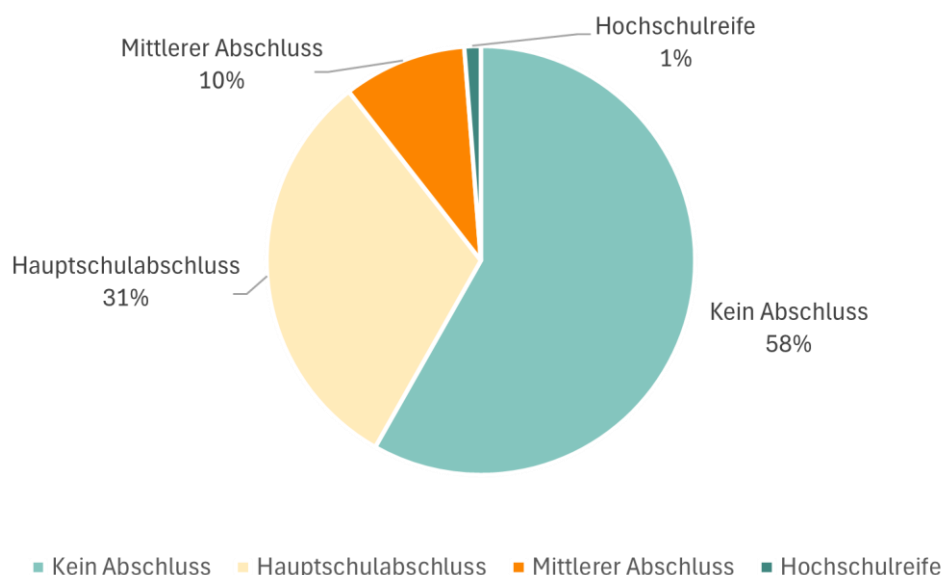


Abbildung 6: Schulabschlüsse von Berliner Förderschüler*innen in Prozent (eigene Darstellung basierend auf Kultusministerkonferenz 2022: 45 ff.)

Um die Schulabschlüsse nach Förderschwerpunkten zu betrachten, muss erneut auf bundesweite Daten zurückgegriffen werden (vgl. Abbildung 7). 2020 verließen 100 % der Schüler*innen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ohne Abschluss die Schule. Im Förderschwerpunkt Lernen verließen 78 % der Schüler*innen ohne einen Abschluss die Schule und 22 % mit einem ersten Schulabschluss. Im Förderschwerpunkt Sprache verließen 19 % die Schule ohne Abschluss, 64 % mit einem ersten Schulabschluss und 17 % mit einem Mittleren Abschluss (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 171). Einen Hauptschulabschluss oder höher zu erreichen, ist für Schüler*innen im Förderschwerpunkt GE demnach faktisch unmöglich und für den Förderschwerpunkt Lernen

unwahrscheinlich. Nur im Förderschwerpunkt Sprache scheint ein Hauptschulabschluss wahrscheinlicher. Dennoch erreicht auch hier jede*r fünfte keinen Abschluss.

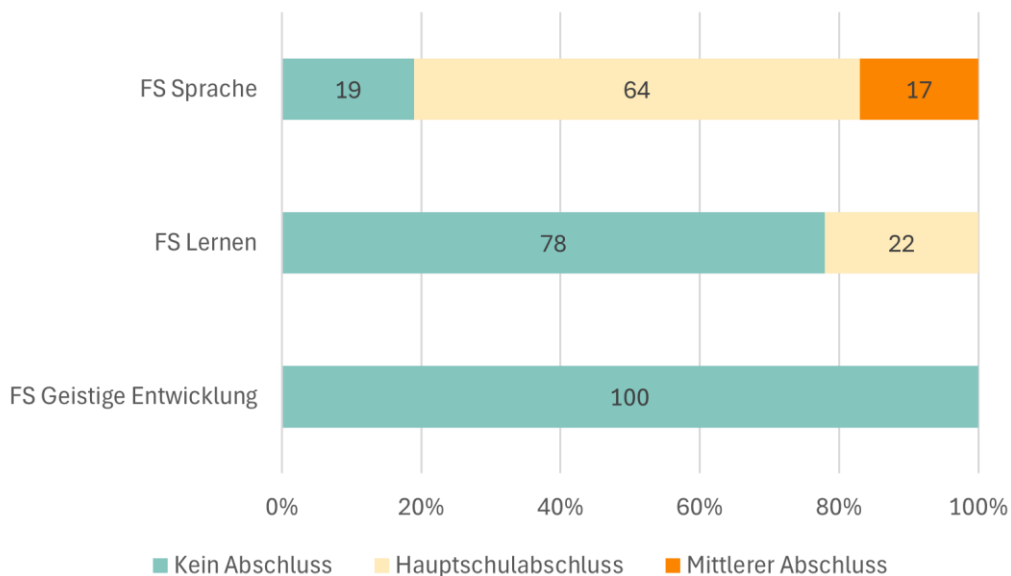


Abbildung 7: Schulabschlüsse im Jahr 2022 von Förderschüler*innen bundesweit in Prozent (eigene Darstellung basierend auf Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 171)

Die Abschlüsse von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen werden bisher nicht in allen Bundesländern erhoben. In den Bundesländern, die dies tun, zeigt sich, dass mehr Schüler*innen mit Förderbedarf einen ersten oder mittleren Abschluss erreichen, wenn sie auf einer allgemeinen Schule sind. Der Anteil der Schüler*innen ohne Abschluss ist deutlich geringer als an Förderschulen. Es liegen Hinweise vor, dass eine inklusive Beschulung die Chancen auf einen Schulabschluss erhöhen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2024: 171). Im Umkehrschluss lassen die Zahlen die Vermutung zu, dass Förderschulen, entgegen ihrem Selbstverständnis und Auftrag, Schüler*innen mit Förderschwerpunkten keinen Vorteil beim Bildungserwerb verschaffen, im schlimmsten Fall diesen sogar noch erschweren.

3.2 Schulische Ausbildung

Schulische Ausbildungen sind Ausbildungsgänge, die nur sehr wenigen Menschen mit Lernschwierigkeiten offenstehen, da sie meistens einen Schulabschluss voraussetzen. Es handelt sich dabei um Ausbildungen, die überwiegend an Berufsfachschulen, Fachschulen oder Schulen des Gesundheitswesens stattfinden. Zu ihnen gehören beispielsweise Gesundheits(fach)berufe, Erziehungs-, Sozial- oder Assistenzberufe. Sie können entweder bundesrechtlich nach speziellen Berufsgesetzen oder landesrechtlich nach den Schulgesetzen geregelt sein. In den schulischen Ausbildungen wird i.d.R. mindestens ein mittlerer Schulabschluss oder seltener ein Hauptschulabschluss vorausgesetzt

(vgl. Zöller 2015). 2022 hatten bundesweit 1 % der Anfänger*innen in schulischen Ausbildungen in Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufen keinen Hauptschulabschluss und 17 % einen Hauptschulabschluss. In den sonstigen schulischen Ausbildungen lag der Anteil an Anfänger*innen ohne Hauptschulabschluss bei 0,2 % und mit Hauptschulabschluss bei 5,7 % (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2024b: 39). Bei den landesrechtlich geregelten schulischen Ausbildungen in Berlin gibt es fünf Ausbildungsberufe, die mit einem Hauptschulabschluss bzw. Berufsbildungsreife begonnen werden können: staatlich geprüfte*r Berufsartist*in, Helfer*in für Ernährung und Versorgung, Sozialassistent*in, sozialpädagogische*r Assistent*in und Tänzer*in (vgl. Kultusministerkonferenz 2024).

3.3 Duale Ausbildung

Junge Menschen können eine duale Ausbildung machen, wenn sie einen Betrieb bzw. eine Ausbildungsstätte finden, die sie ausbildet. Die duale Berufsausbildung hat ihre Namen von den zwei Lernorten, die sie vereint: zum einen die Berufsschule, in der die Auszubildenden ein bis zwei Tage in der Woche oder im Blockunterricht lernen und zum anderen dem Betrieb, in dem sie die Praxis erlernen. Teilweise können praktische Inhalte auch in außerbetrieblichen Bildungsstätten vermittelt werden. Der betriebliche Teil der Ausbildung ist im Berufsbildungsgesetz (BBiG) und der Handwerksordnung (HwO) geregelt. Für jede Ausbildung gibt es eine vom Bund verabschiedete Ausbildungsordnung, die die Ausbildung beschreibt, die Dauer festlegt, Prüfungsanforderungen beschreibt und festlegt, welche Inhalte und Fertigkeiten die Auszubildenden in den Betrieben lernen müssen. Für die rechtlichen Regelungen des berufsschulischen Teils sind die Länder zuständig. Sie erlassen Rahmenlehrpläne für den Unterricht in den Berufsschulen. Eine Vollzeit-Ausbildung dauert zwei bis dreieinhalb Jahre; jede Ausbildung kann auch in Teilzeit durchgeführt werden, sofern der Betrieb einverstanden ist. Das BBiG überträgt einige Aufgaben an die *zuständigen Stellen* (§§71ff. BBiG). Das sind in der Regel die Kammern (Industrie- und Handelskammer, Handwerkskammer, etc.). Sie überwachen die Ausbildung, beraten die Auszubildenden, organisieren die Prüfungen und prüfen die Eignung des Ausbildungspersonals (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2024a: 4 ff.).

Es gibt in Berlin 57 Berufsschulen (41 öffentlich und 16 in freier Trägerschaft) sowie zehn Berufsschulen mit sonderpädagogischer Aufgabe (neun öffentlich und eine in freier Trägerschaft). Im Schuljahr 2024/25 (Stichtag 04.10.2024) wurden in den Berufsschulen 41.295 Auszubildende unterrichtet (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2024b: 5 f.). Wie Abbildung 8 zeigt, befanden sich im Schuljahr 2024/25 insgesamt 15.315 Auszubildende im ersten Schuljahr der Berufsschulen und 299 Auszubildende im

ersten Schuljahr der Berufsschulen mit sonderpädagogischer Aufgabe (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2024b: 12). Die Auszubildenden an den Berufsschulen mit sonderpädagogischer Aufgabe machen also nur einen sehr geringen Anteil aller Berliner Auszubildenden im dualen System aus.



Abbildung 8: Auszubildende im ersten Schuljahr 2024/25 an Berliner Berufsschulen (eigene Darstellung basierend auf Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2024b: 12)

Um die Erfolgchancen für einen Ausbildungsabschluss zu erhöhen, können Auszubildende mit Lernschwierigkeiten unterstützende Teilhabeleistungen und Nachteilsausgleiche beantragen. Ein Unterstützungsangebot ist beispielsweise die Assistierte Ausbildung AsA flex nach §§ 74 - 75a SGB III. Diese kann bereits im Vorfeld der Ausbildung beginnen und umfasst auch während der Ausbildung unter anderem sozialpädagogische Begleitung sowie Unterstützung beim Lernen der Fachtheorie und der Berufsschulinhalte (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2020). Zwischen Oktober 2023 und September 2024 wurden in Berlin 378 Personen im Rahmen der Assistierte Ausbildung von der Agentur für Arbeit gefördert (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2024a). Ein weiteres Angebot ist die begleitete betriebliche Ausbildung nach §117 SGB III, die sich speziell an Menschen mit Behinderungen richtet und in Berlin im Jahr 2022 von 26 Personen genutzt wurde (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2023: 10).

Für die Prüfungen können die Auszubildenden Nachteilsausgleiche beantragen. Für Menschen mit Lernschwierigkeiten kann dies beispielsweise mehr Zeit, mehr Pausen, Hilfsmittel wie Taschenrechner und Wörterbücher, größere Schrift, einfacher formulierte Prüfungsaufgaben oder die Anwesenheit einer vertrauten Person sein (vgl. Vollmer und Frohnenberg 2014: 32).

Neben der regulären dualen Ausbildung in einem Betrieb besteht die Möglichkeit einer außerbetrieblichen Ausbildung (BaE) nach §76 SGB III. Sie wird staatlich (i.d.R. von der Agentur für Arbeit) finanziert und soll nur dann in Anspruch genommen werden, wenn eine betriebliche Ausbildung trotz Unterstützung nicht aufgenommen werden kann. Förderberechtigt sind unter anderem junge Menschen, die als „lernbeeinträchtigt“ (§76 Abs.5 SGB III) kategorisiert werden. Die Fachliche Weisung der Bundesagentur für Arbeit (2024b) zur außerbetrieblichen Ausbildung definiert dies folgendermaßen:

„Als lernbeeinträchtigt gelten junge Menschen ohne Hauptschul- oder vergleichbaren Abschluss bei Beendigung der allgemeinen Schulpflicht, aus Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen unabhängig vom erreichten Schulabschluss, mit Hauptschul- oder vergleichbarem Abschluss bei Beendigung der allgemeinbildenden Schulpflicht ausnahmsweise nur dann, wenn erhebliche Bildungsdefizite vorliegen, die erwarten lassen, dass ohne Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen oder die Unterstützung mit Assistierter Ausbildung ein Berufsabschluss nicht zu erreichen ist.“ (Bundesagentur für Arbeit 2024b: 14)

Eine außerbetriebliche Ausbildung bedeutet, dass der schulische Teil in einer Berufsschule erlernt wird und der praktische Teil bei einem Bildungsträger, der in der Regel von der Agentur für Arbeit beauftragt wurde. Dies erfolgt entweder integrativ oder kooperativ (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2024b). Beim kooperativen Modell erlernen die Auszubildenden die Fachpraxis in einem Kooperationsbetrieb. Der Bildungsträger unterstützt beim Vermitteln der Inhalte und mit sozialpädagogischer Begleitung. Damit das kooperative Modell die betriebliche Ausbildung nicht verdrängt, können nur Betriebe als Kooperationspartner eingesetzt werden, die ihr Ausbildungsplatzangebot deswegen nicht reduzieren und die sich bereit erklären, die jungen Menschen nach einem Jahr in eine betriebliche Ausbildung zu übernehmen. Beim integrativen Modell unterweist der Bildungsträger die Auszubildenden in der Fachpraxis, beispielsweise in eigenen Lernwerkstätten. Wenn nach dem ersten Ausbildungsjahr noch kein Übergang in die betriebliche Ausbildung möglich ist, soll ein Kooperationsbetrieb gefunden werden und im Sinne des kooperativen Modells weitergearbeitet werden (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2024b: 4 f.). Die Auszubildenden erhalten vom Bildungsträger mindestens die Mindestausbildungsvergütung nach §17 Abs. 2 BBiG (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2024b: 20). Das sind für Auszubildende, die 2025 beginnen im 1. Ausbildungsjahr 682 €, im 2. Ausbildungsjahr 805 €, im dritten 921 € und im vierten 955 € (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2024c).

Ein Angebot der Agentur für Arbeit, das sich speziell an Menschen mit Behinderungen richtet, ist die außerbetriebliche Ausbildung in sogenannten Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation nach §51 SGB IX. Das sind beispielsweise Berufsbildungswerke, von denen es in Berlin zwei gibt: Das Annedore-Leber-Berufsbildungswerk sowie das

Rotkreuz-Institut Berufsbildungswerk⁴. Berufsbildungswerke bieten Ausbildungsmöglichkeiten an, die sich explizit an Menschen mit Behinderungen richten. Die besonderen Leistungen für behinderte Menschen sind den allgemeinen Leistungen zur Förderung der beruflichen Ausbildung nachrangig. Sie können nur gefördert werden, wenn ein Fachdienst der Agentur für Arbeit feststellt, dass sie aufgrund der Behinderung notwendig ist und (nur) mit dieser Art der Unterstützung der Ausbildungsabschluss geschafft werden kann. Diese Fachdienste beurteilen, ob die jungen Menschen die Eignung haben, den Ausbildungsberuf zu erlernen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2023). Umgekehrt bedeutet dies, dass der Zugang zu dieser Form der Unterstützung verwehrt werden kann. Beispielsweise wenn ein Fachdienst zu dem Schluss kommt, dass die betreffende Person die Ausbildung ohne diese Leistung bewältigen könnte oder sie trotz der Unterstützung durch das Berufsbildungswerk voraussichtlich nicht erfolgreich abschließen würde. Auszubildende, die eine außerbetriebliche Ausbildung in einer Einrichtung der beruflichen Rehabilitation machen, bekommen keine Ausbildungsvergütung, sondern ein Ausbildungsgeld, das sich nach dem Bedarf und der Unterbringungsform richtet (vgl. §123 SGB III). Das heißt, die Höhe des Ausbildungsgelds hängt vom eigenen Einkommen und ggf. dem der Eltern bzw. der Ehe-/Lebenspartner*in sowie dem Unterbringungsort (eigene Wohnung, bei den Eltern, in einem Wohnheim, etc.) ab.

2023 wurden in Berlin 13.840 der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge betrieblich finanziert (94,5 %) und 802 außerbetrieblich (5,5 %) (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2024b: 51). Das bedeutet, dass nur ein geringer Anteil der dualen Ausbildungen bei einem Bildungsträger stattfinden.

3.4 Theoriereduzierte Ausbildungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO

Neben den schulischen und regulären dualen Ausbildungen gibt es für Menschen mit Lernschwierigkeiten die Möglichkeit, eine theoriereduzierte Ausbildung nach § 66 BBiG/§ 42r HwO zu machen. Diese wurden speziell für Menschen mit Behinderungen geschaffen. Bei diesen Ausbildungen liegt der Schwerpunkt auf der Fachpraxis, weshalb sie auch als theoriereduzierte Ausbildungen oder als Werker- bzw. Fachpraktikerausbildungen bezeichnet werden. Die Berufsberatung der Agentur für Arbeit stellt fest, ob jemand diese spezielle Form der Ausbildung für Menschen mit Behinderungen absolvieren kann. Theoriereduzierte Ausbildungen stehen nicht automatisch allen Menschen mit Behinderungen bzw. Lernschwierigkeiten offen.

⁴ Eine Liste der Berufsbildungswerke in Berlin befindet sich auf der Internetseite von Rehadat-Adressen: <https://tinyurl.com/2amumvqf> (abgerufen am 16.02.25)

„Die Bundesagentur für Arbeit prüft im Einzelfall, inwieweit Menschen mit (Lern-) Beeinträchtigungen und Behinderungen in der Lage sind, eine nach § 4 BBiG/§ 25 HwO anerkannte, reguläre Ausbildung zu absolvieren. Es gibt darum eine klare Zugangsbeschränkung für die theoriegeminderten beruflichen Bildungsgänge, denn die fehlende Eignung für eine reguläre (Voll-)Ausbildung muss durch den berufspsychologischen Service der Bundesagentur für Arbeit festgestellt werden.“ (Beer 2022b: 5)

Die Ausbildungsinhalte der Fachpraktikerausbildungen orientiert sich an anerkannten Ausbildungsberufen nach §4 BBiG/§ 25 HwO. Für die Ausbildungsregelungen der Ausbildungen nach § 66 BBiG/§42r HwO sind die jeweiligen Kammern zuständig (vgl. Blanck 2020: 26). Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung hat für einige Fachpraktikerausbildungen Empfehlungen verabschiedet, die als Orientierung für eine bundesweite Ausgestaltung der Ausbildungen dienen (vgl. Zöller u. a. 2017: 9).

Es gibt verschiedene Lernorte bzw. Ausbildungsvarianten für die theoriereduzierten Ausbildungen. Etwa 10 % der Ausbildungen werden rein betrieblich durchgeführt, sprich der Betrieb finanziert die Ausbildung und führt sie durch. Die Betriebe, die dies tun, müssen Ausbilder*innen vorhalten, die mehrere Jahre Berufserfahrung und eine rehabilitations-spezifischen Zusatzqualifikation für Ausbilder*innen (ReZA) besitzen. Nur wenige Betriebe können dies. Der ReZA-Nachweis ist nicht erforderlich, wenn der Betrieb während der Ausbildung durch eine geeignete Ausbildungseinrichtung unterstützt wird. Eine solche Unterstützung wird in der Regel anerkannt, wenn der Betrieb mit dem Integrations-fachdienst, einem Bildungsträger, einem Berufsbildungs- oder einem Berufsförderungs-werk kooperiert (vgl. Beer 2022b: 6). Etwa 70 % der theoriereduzierten Ausbildungen werden in Bildungsträgern durchgeführt, die mit Betrieben kooperieren. Dies sind, wie bereits beschrieben, außerbetriebliche Ausbildungen, die staatlich finanziert werden und bei denen der Betrieb lediglich ein Kooperationspartner darstellt, der bspw. den Lernort stellt. Etwa 20 % der außerbetrieblichen Ausbildungen werden in Berufsbildungswerken absolviert (vgl. Beer 2022b).

Es gab 2023 in Berlin insgesamt 414 Auszubildende in Fachpraktikerausbildungen. Davon wurden in dem Jahr 156 Ausbildungsverträge neu abgeschlossen.⁵ Von den neu abgeschlossenen Ausbildungsverhältnissen waren 153 überwiegend öffentlich finanziert. Die allermeisten fanden also außerbetrieblich statt. Die meisten Auszubildenden in den Fachpraktikerausbildungen haben einen Hauptschulabschluss oder keinen Abschluss. Abbildung 9 zeigt die Abschlüsse der Auszubildenden mit neuen Ausbildungsverträgen nach § 66 BBiG/ § 42r HwO: Von den 156 Auszubildenden mit neu abgeschlossenem Ausbildungsvertrag hatten 45 Personen keinen Abschluss (29 %), 93 einen

⁵ Im Jahr 2022 wurden bundesweit 6.597 neue Ausbildungsverträge für Ausbildungen für Menschen mit Behinderung (§ 66 BBiG/§ 42r HwO) abgeschlossen. Das sind 1,4% aller neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge in Deutschland. Davon waren 576 überwiegend betrieblich finanziert und 6.018 überwiegend öffentlich finanziert (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2023: 125 f.).

Hauptschulabschluss (60 %) und 18 einen mittleren Abschluss (11 %). Niemand hatte eine (Fach-)Hochschulreife (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2024b: 2).

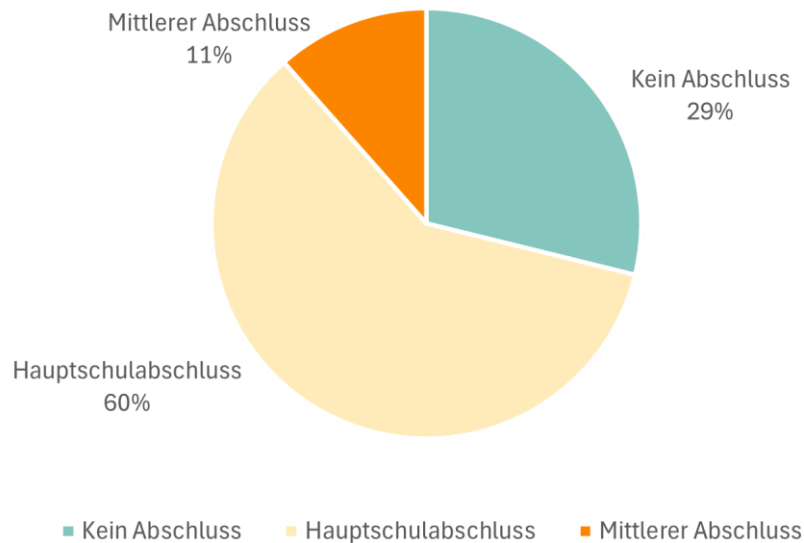


Abbildung 9: Schulabschlüsse der Auszubildenden mit neuen Ausbildungsverträgen nach § 66 BBiG/ § 42r HwO im Jahr 2023 in Berlin in Prozent (eigene Darstellung nach Bundesinstitut für Berufsbildung 2024b: 2)

72 Personen hatten vorher an einer Berufsvorbereitungsmaßnahme teilgenommen. 21 Personen hatten zuvor eine nicht erfolgreich abgeschlossene duale Berufsausbildung begonnen; drei Personen eine nicht erfolgreich abgeschlossene schulische Berufsausbildung. Der Altersdurchschnitt der Auszubildenden mit neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen lag bei 21,4 Jahren (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2024b: 2). Die Auszubildenden in den Fachpraktikerausbildungen kommen demnach überwiegend aus dem Übergangssystem oder beginnen diese nach einer abgebrochenen dualen Ausbildung.

Es lässt sich beobachten, dass seit 2014 die Anzahl der Ausbildungsverträge in Fachpraktikerausbildungen stark zurückgegangen ist (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2021: 157). Hierfür gibt verschiedene Erklärungsversuche: Zum einen wird vermutet, dass Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten häufiger an allgemeinen Schulen lernen, dort eher einen anerkannten Schulabschluss erreichen und dann in Vollausbildungen münden. Eine zweite Erklärung ist, dass sich der Ausbildungsstellenmarkt verändert hat und die gestiegene Nachfrage nach Auszubildenden dazu führt, dass auch Schüler*innen ohne Abschluss oder mit sehr schlechten Noten eine Chance von den Betrieben bekommen. Eine dritte Erklärung ist, dass der Fokus auf betriebsnahe Unterstützungsangebote dazu führt, dass mehr Jugendliche in reguläre duale Ausbildungen übernommen werden (vgl. Beer 2022b: 12 ff.).

Die Fachpraktikerausbildungen sind nicht unumstritten. Verfechter*innen der Fachpraktikerausbildungen sehen den Vorteil in der stärkeren Praxisorientierung und der reduzierten Theorieanteile. „Befürworter/-innen sahen Vorteile in der Verbesserung der Ausbildungschancen für Jugendliche mit Beeinträchtigungen und einer Steigerung der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe“ (Bylinski 2021: 103). Aus einer behindertenrechtspolitischen Perspektive werden die Fachpraktikerausbildungen allerdings kritisch gesehen, da diese speziellen Ausbildungen für behinderte Menschen ein Parallelsystem zum dualen Ausbildungssystem darstellen. Diese Form der Ausbildung findet separat zum regulären Ausbildungsgeschehen statt – die Jugendlichen lernen nicht gemeinsam, sondern an unterschiedlichen Lernorten. Außerbetriebliche theoriereduzierte Ausbildungen sind aus dieser Perspektive ein staatlich finanziertes Sondersystem, das behinderte Auszubildende von nicht behinderten Auszubildenden trennt. Somit entspricht dies nicht den Anforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention an ein inklusives Ausbildungssystem (vgl. Enggruber u. a. 2021: 6). Eine weitere Kritik an den Fachpraktikerausbildungen ist, dass die Auswahlmöglichkeit bei den theoriereduzierten Ausbildungen nicht die Breite der anerkannten Ausbildungsberufe widerspiegelt, da es weniger Ausbildungsregelungen für Fachpraktikerausbildungen als für reguläre Vollausbildungen gibt. Somit ist die Auswahl eingeschränkt und wird von eher traditionellen Berufsbereichen dominiert (vgl. Vollmer 2022: 78). Dies hat Folgen: „Die Ausbildung in Berufen für behinderte Menschen führt für einen zu großen Teil in sehr enge, geschlechterspezifisch ausgewählte und eher gering entlohnte Bereiche wie Land- und Hauswirtschaft“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2021: 209).

3.5 Das Übergangssystem

Deutschlandweit gibt es verschiedene Maßnahmen mit dem Ziel, Jugendliche auf die Ausbildung vorzubereiten, wenn diese nicht direkt eine Ausbildung beginnen. Diese Maßnahmen werden als Übergangsbereich bzw. Übergangssystem bezeichnet.

„Hierzu zählen teilqualifizierende Bildungsgänge, aber auch Bildungsgänge, mit denen es möglich ist, einen allgemeinbildenden Abschluss der Sekundarstufe I nachzuholen oder einen höheren Schulabschluss zu erwerben, sowie verpflichtende Praktika vor Aufnahme einer Berufsausbildung.“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2023: 5)

Die Maßnahmen des Übergangssystems vermitteln keinen berufsqualifizierenden Abschluss (vgl. Michaelis u. a. 2022: 15). Sie verfolgen vor allem diese fünf Ziele: Erstens geht es um die Nachqualifizierung, z. B. indem Schulabschlüsse nachgeholt werden können. Zweitens sollen sie der Berufsorientierung dienlich sein, damit die jungen Erwachsenen eine Berufswahl treffen können. Sie zielen drittens auf die Berufsvorbereitung ab, z. B. indem berufsbezogene Qualifikationen erworben werden können oder persönliche Problemlagen bearbeitet werden. Viertens sollen sogenannte Klebeeffekte

entstehen. Das bedeutet, dass Betriebskontakte hergestellt werden, z. B. durch längere Praktika, die die Chancen auf einen Ausbildungsplatz erhöhen. Das fünfte Ziel ist die Prävention von Scheitern, z. B. indem schulische Maßnahmen Praxistage oder Praktika integrieren und so den Übergang in Ausbildung verbessern (vgl. Kohlrausch und Isler 2022: 799 ff.).

Im Jahr 2022 haben in Berlin 6810 Personen Maßnahmen und Bildungsgänge im Übergangsbereich begonnen. Abbildung 10 zeigt ihre Schulabschlüsse. 4030 Schüler*innen waren ohne Schulabschluss (59 %) und 2230 mit Hauptschulabschluss (33 %) (vgl. Statistisches Bundesamt DESTATIS 2023: 21100–04).

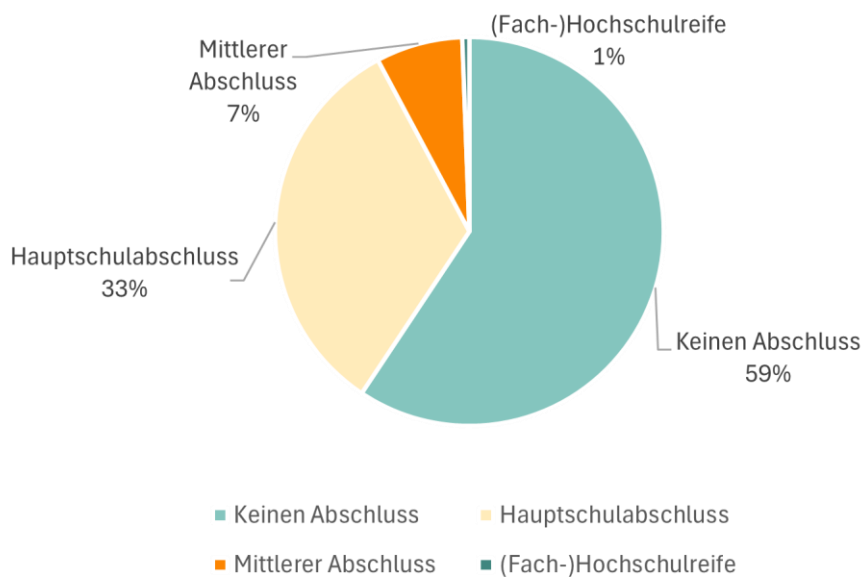


Abbildung 10: Schulabschlüsse der Anfänger*innen im Übergangsbereich im Jahr 2022 in Berlin in Prozent (eigene Darstellung basierend auf Statistisches Bundesamt DESTATIS 2023: 21100–04)

Wie viele der Jugendlichen im Übergangssystem vorher mit dem Förderschwerpunkt Lernen bzw. Geistige Entwicklung beschult wurden, lässt sich nicht sagen, da dieses Merkmal im späteren Bildungsverlauf nicht erhoben wird. Es gibt allerdings Hinweise, dass diese Schüler*innen häufig in das Übergangssystem einmünden: Die Mehrheit der Schüler*innen mit Förderschwerpunkt Lernen und GE erlangen keinen Schulabschluss oder höchstens einen Hauptschulabschluss. Personen ohne Abschluss beginnen seltener direkt nach der Schule eine duale Ausbildung und Personen ohne Abschluss oder mit Hauptschulabschluss sind häufiger im Übergangssystem vertreten (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2023; Enggruber u. a. 2021).

Die Angebote im Übergang von der Schule in den Beruf sind vielfältig und teilweise unübersichtlich, insbesondere hinsichtlich rechtlicher Zuständigkeiten, Zugangsvoraussetzungen, Trägerschaften, Organisationsformen und Aufgaben (vgl. Enggruber u. a. 2021:

27). Auch in Berlin gibt es ein ausdifferenziertes Angebot. Es umfasst unter anderem sozialpädagogische Maßnahmen im Rahmen der Jugendberufshilfe nach §13 Abs.2 SGB VII sowie Maßnahmen im Rahmen des Zweiten (Bürgergeld/Grundsicherung für Arbeitssuchende) und Dritten Sozialgesetzbuches (Arbeitsförderung). Außerdem beinhaltet es eigene Programme der Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales, Gleichstellung, Integration, Vielfalt und Antidiskriminierung sowie schulische Angebote der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. Hinzu kommen Förderinstrumente im Rahmen des Europäischen Sozialfonds ESF Plus 2021-2027, sowie weitere Maßnahmen und Angebote von den Kammern, Wirtschaftsverbänden, der Jugendberufsagentur und auf Bezirksebene geförderte Programme (vgl. Kretschmer u. a. 2023: 14 ff.).

Auch im Übergangssystem gibt es Maßnahmen, die sich speziell an Menschen mit Behinderungen richten, wie zum Beispiel die rehabilitationsspezifische Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme (BvB) nach §51 SGB III der Agentur für Arbeit. Die rehabilitationsspezifische BvB richtet sich an anerkannte schwerbehinderte und ihnen gleichgestellte Menschen (§2 Abs. 2 und 3 SGB IX) sowie Rehabilitand*innen im Sinne der §2 Abs. 1 SGB IX i.V. m. §19 SGB III (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2022a: 11). Wer Rehabilitand*in ist, bestimmt die Bundesagentur für Arbeit, indem sie prüft, ob eine Behinderung im Sinne des §2 Abs. 1. SGB IX droht oder vorliegt und ob die Teilhabe am Arbeitsleben beeinträchtigt ist. Dabei kann geprüft werden, ob Behinderungen beim Lernen vorliegen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2022b). Auch im Übergangssystem finden sich separate Angebote für Menschen mit Behinderungen. „Insbesondere für die Berufsvorbereitungen an Förderberufsschulen oder bei speziellen Trägern der Rehabilitation soll zudem wiederum hervorgehoben werden, dass sich auch in diesen die schulische Segregation von Jugendlichen mit Förderbedarf [...] fortsetzt“ (Blanck 2020: 29).

Die Bundesagentur für Arbeit unterscheidet zwischen der allgemeinen BvB (BvB 1), der rehabilitationsspezifischen BvB (BvB2-3) und der BvB mit produktionsorientiertem Ansatz (BvB-Pro) für Produktionsschulen und ähnlichen Einrichtungen. Mit der BvB sollen junge Menschen ohne Erstausbildung auf eine Berufsausbildung vorbereitet und in Ausbildung übergeleitet werden. Dabei richtet sie sich insbesondere an Jugendliche ohne sogenannte Ausbildungsreife oder Berufseignung sowie jungen Menschen „denen die Aufnahme einer Berufsausbildung wegen fehlender Übereinstimmung zwischen den Anforderungen des Ausbildungsmarktes und dem persönlichen Profil nicht gelungen ist und deren Ausbildungs- und Arbeitsmarktchancen durch die weitere Förderung ihrer beruflichen Handlungsfähigkeit erhöht werden sollen (Steigerung der Vermittelbarkeit)“ (Bundesagentur für Arbeit 2022a: 8).

Das Übergangssystem und seine Maßnahmen werden unterschiedlich beurteilt – sowohl aus wissenschaftlicher und fachlicher Sicht als auch von den Jugendlichen selbst. Befürworter*innen sehen darin unverzichtbare Fördermaßnahmen, die gerade für Menschen mit Lernschwierigkeiten wichtig sind, damit der Übergang in die Berufsausbildung gelingt. Insbesondere betriebliche Erfahrungen während der berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (BvB) werden positiv gewertet, da sie die Möglichkeit bieten, Kontakte für spätere Ausbildungs- oder Beschäftigungsoptionen zu knüpfen (vgl. Beer 2022a: 14 ff.). Ein Teil der jugendlichen BvB-Teilnehmenden bewertet die Maßnahme ebenfalls positiv. „Sie verknüpfen mit ihrer Teilnahme an der BvB Chancen und Möglichkeiten der persönlichen Weiterentwicklung beziehungsweise deuten den Übergang in die BvB als Alternative zur Aufnahme einer Berufsausbildung“ (Beer 2022a: 17). Ein weiterer Vorteil ist, dass Jugendliche im Übergangssystem einen höheren Schulabschluss erlangen können und somit ihre Chancen auf eine betriebliche Ausbildung verbessern (vgl. Enggruber u. a. 2021). Kritik am Übergangssystem bezieht sich unter anderem darauf, dass die Maßnahmen nicht aufeinander abgestimmt sind, nicht genug ans Ausbildungssystem angebunden sind und den Bedarfen der jungen Erwachsenen nicht ausreichend entsprechen (vgl. Kohlrausch und Isler 2022: 806). Kritiker*innen sehen in der BvB eine Warteschleife, die darüber hinaus noch die eigenen Berufswünsche und Vorstellungen ausbremst (vgl. Beer 2022a: 13 ff.). Dem stimmt ein Teil der BvB-Teilnehmenden zu. „Die BvB wird von ihnen als Zwangsmaßnahme, als verlorenes Jahr oder als notwendiges Übel auf dem Weg in die Ausbildung gedeutet“ (Beer 2022a: 22). Ein weiterer Teil der Jugendlichen beurteilt die BvB nicht so drastisch, allerdings wird die Teilnahme nicht als eine selbstbestimmte Handlung gesehen. „Die Entscheidung zur BvB-Teilnahme wird von diesen jungen Menschen als außerhalb ihrer Person liegend beschrieben. Der Übergang in die BvB ‚passiert‘ ihnen weitgehend ohne eigenes hinwirkendes Zutun und ohne, dass sie proaktiv Entscheidungen getroffen hätten“ (Beer 2022a: 22).

Auch aus einer menschenrechtsorientierten Perspektive wird das Übergangssystem kritisch gesehen, weil es die strukturelle Benachteiligung am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt aufrechterhält und als ein menschenrechtlich nicht gerechtfertigtes Sondersystem verstanden wird. Im Sinne eines inklusiven (Berufs-)Bildungssystems wie es die UN-BRK erfordert, müsste ein solcher Übergangsbereich entweder für alle Jugendlichen gelten oder nicht bestehen (vgl. Enggruber u. a. 2021: 7).

3.6 Individuelle betriebliche Qualifizierung im Rahmen der Unterstützten Beschäftigung (§ 55 SGB IX)

Die individuelle betriebliche Qualifizierung im Rahmen der Unterstützten Beschäftigung (§ 55 SGB IX) (UB) ist eine Maßnahme für Menschen mit Behinderungen, für die eine (theoriereduzierte) Ausbildung nicht möglich ist, aber eine Werkstatt für behinderte Menschen auch nicht der geeignete Lern- und Arbeitsort ist. Ziel dieser Maßnahme ist die Qualifizierung und Vorbereitung auf eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Die UB dauert meist zwei Jahre und kann in Einzelfällen auch auf drei Jahre verlängert werden (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation e.V. 2021: 7 ff.)

2023 haben in Berlin 151 Personen eine individuelle betriebliche Qualifizierung im Rahmen der Unterstützten Beschäftigung absolviert (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2023: 11).

Die Maßnahme *Individuelle betriebliche Qualifizierung im Rahmen der Unterstützten Beschäftigung* (§ 55 SGB IX) geht auf das Konzept der Unterstützten Beschäftigung (Supported Employment) zurück. „Unterstützte Beschäftigung ist ein methodischer Ansatz mit einer bestimmten Vorgehensweise und methodischen Elementen, die jedoch im Einzelfall zu einer ‚maßgeschneiderten Maßnahme‘, einer individuell zugeschnittenen Dienstleistung ausgestaltet werden“ (Doose 2003: 9). Ein zentraler Grundsatz ist *Erst platzieren, dann qualifizieren*, der sich auch in der Ausgestaltung der Maßnahme wiederfindet (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation e.V. 2021). Gemeint ist damit, dass zunächst für die Personen ein betrieblicher Ort gesucht wird (platzieren) und diese dann direkt an diesem Ort qualifiziert werden. Sie werden also direkt dort angelernt, wo sie später arbeiten.

Bei den Maßnahmeteilnehmenden (TN) handelt es sich bundesweit überwiegend um Menschen mit Lernschwierigkeiten zwischen 18 und 24 Jahren, die eine Förderschule oder eine Hauptschule besucht haben. Abbildung 11 zeigt die letzten Stationen der Teilnehmenden vor Maßnahmenbeginn. Etwa ein Viertel der Teilnehmenden in Deutschland wechseln direkt nach der Schule in die Maßnahme und etwas weniger als die Hälfte war zuvor arbeitslos. Die restlichen TN waren zuvor in einer Ausbildung oder sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung, einer berufsvorbereitenden Maßnahme oder einer Werkstatt für behinderte Menschen (vgl. Schulz und Bungart 2024: 4 ff.).

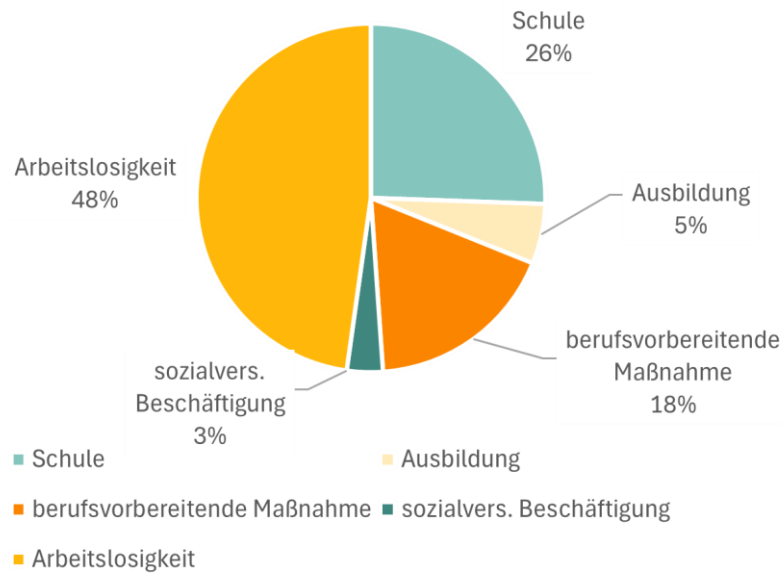


Abbildung 11: Letzte Station der TN vor der UB in Prozent in Deutschland (eigene Darstellung basierend auf Schulz und Bungart 2024: 4 ff.)

Abbildung 12 zeigt den Verbleib der Teilnehmenden. Nach Maßnahmenende wechseln ca. 40 % der TN in ein sozialversicherungspflichtiges Arbeitsverhältnis. Ein Viertel der TN wird arbeitslos und ca. 15 % wechseln in eine Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM). Von den TN, die ein Beschäftigung beginnen, sind ca. 60 % in einem befristeten Arbeitsverhältnis. Ebenfalls ca. 60% sind in Teilzeit beschäftigt. Die Gehälter sind in der Regel gering, nur 6 % der ehemaligen TN erhalten mehr als 14 € pro Stunde (vgl. Schulz und Bungart 2024: 13).

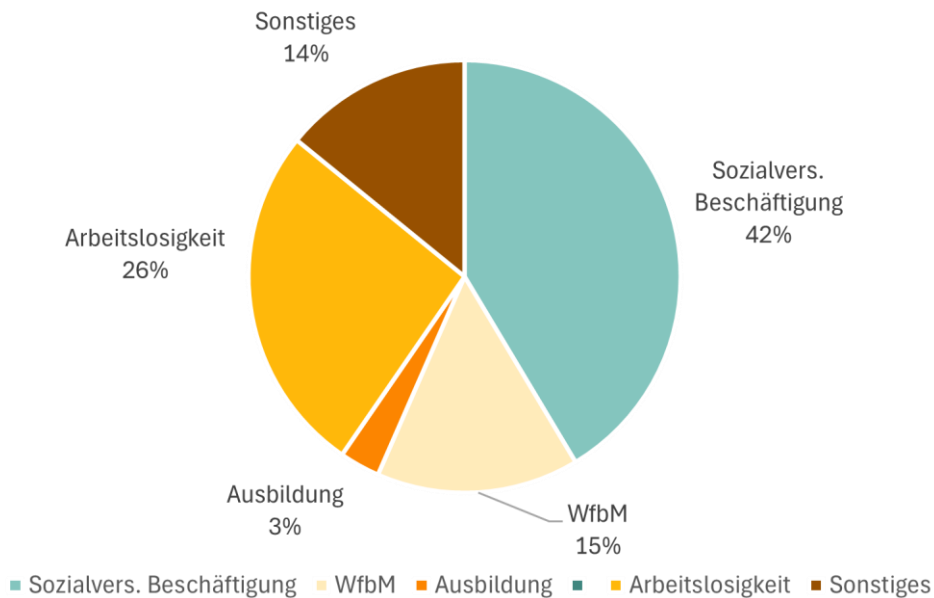


Abbildung 12: Verbleib der UB-TN in Deutschland (eigene Darstellung basierend auf Schulz und Bungart 2024: 13).

3.7 Leistungen in Werkstätten für behinderte Menschen und deren Alternativen

Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) sind Einrichtungen zur beruflichen Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben. Ihr Ziel ist die Verbesserung oder (Wieder)Herstellung der Erwerbsfähigkeit. Sie entstanden Ende der 1950er Jahre und haben sich seitdem als Bildungs- und Arbeitsort für Menschen mit Behinderungen etabliert (vgl. Schreiner 2017: 46 ff.).

In Berlin gab es 2022 8606 Beschäftigte in Werkstätten für behinderte Menschen. Im Vergleich zu anderen Bundesländern hat Berlin, bezogen auf die Einwohnerzahl, relativ wenig Werkstattbeschäftigte (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2023: 9). Deutschlandweit gibt es etwa 300.000 Werkstattbeschäftigte (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2023: 38).

Die gesetzlichen Regelungen für Leistungen in Werkstätten finden sich im SGB IX sowie in der Werkstättenverordnung. Um Anspruch auf Leistungen einer WfbM zu haben, müssen Personen aufgrund der „Art oder Schwere der Behinderung nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt werden können“ (§ 219 Abs. 1 Satz 2 SGB IX). Personen werden von Werkstätten nicht aufgenommen, wenn sie selbst- oder fremdgefährdend sind, ihre Betreuung und Pflege zu umfangreich ist oder sie spätestens nach dem Berufsbildungsbereich kein „Mindestmaß wirtschaftlich verwertbarer Arbeitsleistung“ (§219 Abs. 2 SGB IX) erbringen. Für diese Personengruppe werden sogenannte Tages(förder)stätten oder Förderbereiche angeboten, die häufig an Werkstätten angegliedert sind und die Angebote zur Orientierung an Beschäftigung vorhalten sollen (§219 Abs. SGB IX). Aufgabe der Werkstatt für behinderte Menschen ist es, dass die Leistungs- und Erwerbsfähigkeit ihrer Beschäftigten (wieder) hergestellt oder verbessert wird. Dafür sollen sie eine angemessene berufliche Bildung und Beschäftigung ermöglichen sowie den Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt fördern (vgl. Schreiner 2017: 53 ff.).

Werkstätten für behinderte Menschen haben eine Doppelfunktion. Sie sollen einerseits wie beschrieben die Teilhabe am Arbeitsleben ermöglichen (Rehabilitationsauftrag) und andererseits müssen sie nach betriebswirtschaftlichen Grundsätzen arbeiten, da aus dem erwirtschafteten Arbeitsergebnis die Entgelte bezahlt werden müssen. „Aus dieser Gleichzeitigkeit sozialpolitischer und ökonomischer Aspekte ergeben sich ambivalente Verhaltensanforderungen, mit denen die Teilnehmenden dieser Praxis, nämlich die behinderten Beschäftigten und die in der Regel nichtbehinderten Mitarbeitenden, tagtäglich konfrontiert werden“ (Karim 2021: 126). Wirtschaftliche Anforderungen und Zwängen

stehen neben Bildungs- und Rehabilitationsaufträgen bzw. -ansprüchen (vgl. Karim 2021: 126).

Etwa die Hälfte der Beschäftigten geben an, dass sie Behinderungen in den Bereichen Lernen/Denken/Erinnern/Orientieren erleben (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2023: 43). Die wöchentliche Arbeitszeit in einer Werkstatt liegt i.d.R. zwischen 35 und 40 Stunden. In dieser Zeit werden auch arbeitsbegleitende Maßnahmen für die Beschäftigten angeboten, das sind beispielsweise Bildungsangebote, Sportangebote, Gesprächsangebote sowie medizinisch-therapeutische Angebote (vgl. Schachler 2022: 32 ff.). Diese Maßnahmenzeiten und die Pausenzeiten machen zusammen durchschnittlich acht Stunden pro Woche aus (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2023: 70).

In Werkstätten für behinderte Menschen gibt drei verschiedene Leistungen, mit unterschiedlichen Zielen: das Eingangsverfahren (§ 57 SGB IX), der Berufsbildungsbereich (§ 57 SGB IX) und der Arbeitsbereich (§ 58 SGB IX).

Das Eingangsverfahren (§ 57 SGB IX) dient der Klärung, ob die betreffende Person für eine Werkstatt für behinderte Menschen geeignet ist und, falls ja, welche Arbeitsbereiche und Teilhabeleistungen infrage kommen. Das Eingangsverfahren dauert in der Regel drei Monate (vgl. Schachler 2022: 40).

Der Berufsbildungsbereich (§ 57 SGB IX) schließt in der Regel an das Eingangsverfahren an. Er soll die Leistungs- und Erwerbsfähigkeit einer Person entwickeln, verbessern oder wiederherstellen, sofern der Mensch nach dem Berufsbildungsbereich voraussichtlich ein Mindestmaß an wirtschaftlich verwertbarer Arbeit leisten kann – das heißt in einer Werkstatt oder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt arbeiten kann. Die behinderten Menschen sollen also beruflich gebildet werden und auf die spätere Tätigkeit vorbereitet werden. Der Berufsbildungsbereich dauert in der Regel zwei Jahre. Seit ein paar Jahren gibt es Versuche den Berufsbildungsbereich stärker an das berufliche Bildungssystem anzuknüpfen, beispielsweise indem die Qualifizierung im Berufsbildungsbereich an Rahmenplänen anerkannter Ausbildungsberufe angelehnt wird (vgl. Schachler 2022: 41 f.). Teilnehmenden des Berufsbildungsbereichs und des Eingangsverfahrens erhalten meist ein Ausbildungsgeld in Höhe von 133 € monatlich (vgl. § 125 SGB III).

Der Arbeitsbereich (§ 58 SGB IX) ist das Beschäftigungsangebot der Werkstätten. Werkstattbeschäftigte, die nach dem Berufsbildungsbereich nicht auf den allgemeinen Arbeitsmarkt wechseln, können im Rahmen des Arbeitsbereichs weiter in einer WfbM beschäftigt werden (vgl. Schachler 2022: 42). Das trifft auf fast alle zu: Weniger als 1 % der Beschäftigten wechseln aus der WfbM auf den allgemeinen Arbeitsmarkt (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2023: 117). Mit einer Übergangsquote von 0,35 %

entspricht Berlin dem bundesweiten Durchschnitt (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2023: 10). Beschäftigte im Arbeitsbereich einer WfbM erhielten 2021 deutschlandweit durchschnittlich 226 € im Monat. In Berlin lag das durchschnittliche WfbM-Entgelt bei 204 € monatlich (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2023: 53). Werkstattbeschäftigte werden momentan vom Mindestlohngesetz ausgeschlossen, da sie nach §221 SGB IX nur in einem arbeitnehmerähnlichen Rechtsverhältnis zur WfbM stehen. Dies wird ausführlich in der rechtswissenschaftlichen Analyse der Studie zu einem transparenten, nachhaltigen und zukunftsfähigen Entgeltsystem für Menschen mit Behinderungen in Werkstätten für behinderte Menschen und deren Perspektiven auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt diskutiert (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2023: 151 ff.).

Eine Sonderform des Arbeitsbereichs sind die sogenannten ausgelagerten Arbeitsplätze bzw. Außenarbeitsplätze, bei denen Beschäftigte zwar in Betrieben des allgemeinen Arbeitsmarkts arbeiten, aber weiterhin den rechtlichen Status als Werkstattbeschäftigte behalten. Das Unternehmen zahlt in der Regel eine Vergütung an die WfbM als Gegenleistung für die Arbeit der Werkstattbeschäftigten. Die WfbM zahlt weiterhin das Entgelt an die Beschäftigten aus (vgl. Schachler 2022: 43). Die Entgelte von Werkstattbeschäftigten aus Außenarbeitsplätzen sind durchschnittlich etwas höher als bei werkstatteigenen Arbeitsplätzen (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2023: 69). Um Altersarmut entgegenzuwirken, erhalten Werkstattbeschäftigte einen rentenrechtlichen Nachteilsausgleich. Die Träger der Werkstatteleistungen zahlen Rentenbeiträge für die Beschäftigten, die Höhe der Beiträge orientiert sich an einem fiktiven Arbeitsentgelt. 2024 entsprach dies einem Brutto-Monatsverdienst von 2.828 € in westdeutschen Bundesländern und 2.772 € in ostdeutschen Bundesländern (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2024: 63).

Werkstätten für behinderte Menschen werden kontrovers diskutiert. Befürworter*innen der Werkstätten sehen in ihnen eine Errungenschaft der beruflichen Teilhabe mit einem breiten Angebot und Chancen zur beruflichen und persönlichen Entfaltung (vgl. Kleinen und Lüttke 2023). Die Kritik an Werkstätten adressiert vor allem das geringe Entgelt, die exkludierende Struktur sowie die fehlende Überleitung auf den allgemeinen Arbeitsmarkt. Das niedrige Entgelt für Werkstattbeschäftigte führt dazu, dass sie von sozialstaatlichen Zuweisungen (i.d.R. Grundsicherung oder Erwerbsminderungsrente) abhängig bleiben. Das wird als Widerspruch mit Art. 27 der UN-BRK gesehen, also dass Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit haben müssen, sich den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen (vgl. Czedik 2020: 221). Mit Verweis auf die UN-Behindertenrechtskonvention und den Staatenprüfungen zu deren Umsetzung werden Werkstätten

für behinderte Menschen dafür kritisiert, dass sie ein Sondersystem zum allgemeinen Arbeitsmarkt darstellen und somit Menschen mit Behinderungen isoliert arbeiten. Teil der Kritik sind die hohe Anzahl an Werkstattbeschäftigten sowie Strukturen, die dazu führen, dass Förderschüler*innen schon beinahe automatisch nach der Schule in eine WfbM einmünden (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2024: 58 ff.) Das trifft insbesondere auf Schüler*innen mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zu (vgl. Zölls-Kaser 2023b: 1). Ebenfalls wird kritisiert, dass die Übergangszahlen aus der Werkstatt auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu niedrig sind und die Werkstätten ihrem Auftrag nicht ausreichend nachkommen, Menschen mit Behinderungen beim Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu fördern. Das Gegenteil scheint sogar der Fall zu sein. Personen, die das Budget für Arbeit nutzen, berichten, dass sie die Werkstätten für behinderte Menschen beim Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt hinderlich empfanden. Die WfbM versuche häufig, leistungsstarke Beschäftigten an sich zu binden, da sie deren Arbeitskraft aus ökonomischen Gründen nicht verlieren wollen. Zum anderen äußerten die Mitarbeitenden Skepsis, wenn Werkstattbeschäftigten Interesse an einem Budget für Arbeit zeigten. Hinzu komme, dass die umfangreichen Angebote der WfbM eher dazu führe, dass Beschäftigte sich an die WfbM binden (vgl. Mattern u. a. 2022: 120).

3.7.1 Alternativen bzw. Sonderformen zu klassischen Werkstattleistungen

Nicht zuletzt aufgrund der Kritik an Werkstätten für behinderte Menschen entstanden in den letzten Jahren mehr und mehr Alternativen und Sonderformen, mit dem Ziel, die Teilhabe am allgemeinen Arbeitsmarkt zu fördern und inklusivere Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten zu schaffen. Bereits vor mehr als 20 Jahren wurden im Rahmen von Modellprojekten mit Integrationsfachdiensten Menschen dabei unterstützt, den Übergang von einer Werkstatt für behinderte Menschen in den allgemeinen Arbeitsmarkt zu bewältigen. Dadurch konnten nachhaltige und stabile Beschäftigungsverhältnisse geschaffen werden (vgl. Doose 2009).

Eine Alternative zur klassischen Qualifizierung und Beschäftigung in einer WfbM, sind individuelle Lösungen über die Leistungsform des Persönlichen Budgets (§29 SGB IX). Seit 2008 haben Menschen mit Behinderungen die Möglichkeit, Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben nicht mehr als Sachleistung, sondern als Geldleistung (Persönliches Budget) zu erhalten. Damit können sie selbstbestimmt und eigenverantwortlich eine Organisation bezahlen, die die Teilhabeleistung in ihrem Sinne erbringt. Einzelne Bildungsträger haben sich darauf spezialisiert, Leistungen der Werkstätten in betrieblichen Settings durchzuführen. Sie erbringen also dieselbe Leistung wie eine WfbM, z. B. den Berufsbildungsbereich, allerdings in enger Kooperation mit Betrieben des allgemeinen

Arbeitsmarkts. So werden die Personen direkt in Betrieben qualifiziert, was die Chance auf einen Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt enorm steigert (vgl. Radatz u. a. 2012).

Mit dem Bundesteilhabegesetz wurden weitere Förderinstrumente eingeführt und gesetzlich verankert. Neben den Werkstätten gibt es seit 2018 sogenannte Andere Leistungsanbieter (§60 SGB IX). Sie sind eine Alternative zu Werkstätten und können ebenfalls Werkstatteleistungen anbieten, allerdings gelten für sie nicht alle Vorschriften, die die Werkstätten einhalten müssen. Beispielsweise müssen sie keine Mindestplatzzahl vorhalten und sie können sich dafür entscheiden, nur einzelne Werkstatteleistungen anzubieten (vgl. §60 SGB IX). In Deutschland gibt es im Januar 2025 122 Andere Leistungsanbieter – in Berlin sind es vier.⁶

Um die Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu fördern, wurde ebenfalls 2018 das Budget für Arbeit (§61 SGB IX) gesetzlich eingeführt. Es ist als Alternative zu einer Beschäftigung im Arbeitsbereich einer WfbM gedacht und kann somit von Personen beantragt werden, die Anspruch auf Leistungen im Arbeitsbereich einer WfbM haben. Das Förderinstrument beinhaltet einen Lohnkostenzuschuss sowie eine Begleitung am Arbeitsplatz. Ein Antrag kann gestellt werden, wenn ein Arbeitgeber bereit ist, die anspruchsberechtigte Person sozialversicherungspflichtig zu beschäftigen. Wird es bewilligt, so werden über das Budget für Arbeit bis zu 75 % des Lohns bezuschusst. Außerdem kann über das Budget für Arbeit zusätzlich zum Lohnkostenzuschuss eine Arbeitsassistenz beantragt werden. Personen, die das Budget für Arbeit in Berlin in Anspruch nehmen, zahlen nicht in die Arbeitslosenversicherung ein. Sie haben stattdessen ein Rückkehrrecht in die Werkstatt und können jederzeit ihre Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beenden und erneut in eine Werkstatt einmünden (vgl. Mattern u. a. 2022: 18 ff.). In Berlin gab es im Juni 2022 41 Personen, die mit einem Budget für Arbeit beschäftigt waren. Im Vergleich mit anderen Bundesländern ist dies wenig (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2023: 11). Deutschlandweit wurden bis 2022 etwa 4800 Budgets für Arbeit bewilligt (vgl. Mattern u. a. 2022: 40).

2020 wurde ein weiteres Instrument zur Förderung der Teilhabe am Arbeitsleben von Menschen mit Behinderungen gesetzlich eingeführt: das Budget für Ausbildung nach §61a SGB IX. Es kann von Personen beantragt werden, die Anspruch auf Leistungen im Eingangsverfahren, Berufsbildungsbereich oder Arbeitsbereich (§§ 57, 58 SGB IX) einer WfbM haben und eine Ausbildung machen möchten. Es ist somit ebenfalls eine Alternative zu Leistungen in einer Werkstatt für behinderte Menschen. Um das Budget für

⁶ Ein Verzeichnis aller Anderer Leistungsanbieter findet man im Verzeichnis von Rehadat: <https://ti-nyurl.com/bv34zzta> (Letzter Zugriff 25.05.2025).

Ausbildung bewilligt zu bekommen, muss die Personen einen Vertrag für ein sozialversicherungspflichtiges Ausbildungsverhältnis in einem anerkannten Ausbildungsberuf oder einer Fachpraktikerausbildung nach § 66 BBiG oder § 42r HwO vorweisen können. Das Budget für Ausbildung ist ein Förderinstrument, das dem Arbeitgeber die Ausbildungsvergütung erstattet, erforderliche Fahrtkosten umfasst und Mittel für eine Begleitung und Anleitung am Ausbildungsplatz und in der Berufsschule zur Verfügung stellt. Damit soll Werkstattberechtigten der Zugang zu einer Ausbildung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ermöglicht werden (vgl. Rambausek-Haß und Mattern 2022: 7 ff.). In Berlin waren 2023 drei Anträge auf das Budget für Ausbildung bewilligt, von denen das erste ca. drei Jahre nach Einführung des Förderinstruments realisiert wurde. Die Umsetzung in Berlin lief demnach eher langsam (vgl. Deutsches Institut für Menschenrechte 2023: 11). Bundesweit waren 2022 32 Budgets für Ausbildung bewilligt (vgl. Rambausek-Haß & Mattern, 2022 S. 5). Drei Jahre später waren es etwa 100 Budgets (vgl. Mattern u. a. 2025: 2).

Eine qualitative Studie von Lea Mattern, Tonia Rambausek-Haß, Gudrun Wansing und Lena Henkel (2025) gibt Hinweise zur Ausgestaltung und Umsetzung des Budgets für Ausbildung. Sie interviewten Nutzer*innen des Budgets für Ausbildung, Inhaber*innen eines Ausbildungsbetriebs, Berater*innen aus dem Reha-Team der Agentur für Arbeit und Jobcoaches aus freien Trägern sowie weitere Akteur*innen, die bei der Umsetzung eines Budgets für Ausbildung involviert sind. Die Studie zeigt, dass von den befragten Personen alle das Budget für Ausbildung grundsätzlich positiv sehen. Häufige Branchen, in denen das Budget für Ausbildung genutzt wurden, sind Verkauf, Landwirtschaft, Hauswirtschaft, Service, Industrie, Gartenbau, Elektronik und Lagerlogistik (vgl. Mattern u. a. 2025: 16). Förderliche Bedingungen für das Budget für Ausbildung sind eine flexible Ausgestaltung, zum Beispiel hinsichtlich der Wahl zwischen Teil- oder Vollzeitausbildung, zwischen Fachpraktiker- oder Vollausbildung oder der Anleitung und Begleitung im Rahmen des Budgets. Hinderliche Faktoren sind der verbesserungswürdige Informationsstand der beteiligten Akteur*innen. Auch das Antragsverfahren wurde aufgrund der langen Dauer sowie des damit verbundenen hohen bürokratischen und organisatorischen Aufwands als Hürde beschrieben. Schwierig wird es auch, wenn Budgetnehmer*innen eine Fachpraktikerausbildung machen möchte, für die es in der Region noch keine Ausbildungsregelung gibt (vgl. Mattern u. a. 2025: 35 ff.).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die verschiedenen Bildungswege für Menschen mit Lernschwierigkeiten starr, undurchlässig und an Kategorisierungen geknüpft, wie zum Beispiel Behinderungszuschreibungen, die Ausbildungsreife oder ob

angenommen wird, dass jemand auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt arbeiten kann. Das folgende Kapitel befasst sich näher mit den Kategorisierungen und Zuordnungsprozessen.

4. Zuordnungsprozesse

Beim Übergang Schule-Beruf spielen Zuordnungsprozesse und Klassifikationssysteme für Menschen mit Lernschwierigkeiten eine zentrale Rolle. Im Bildungskontext werden Klassifikationssysteme dafür genutzt, Leistung und Verhalten einzuordnen, zu bewerten und zu steuern. Die soziale Welt wird anhand von festgelegten Kategorien geordnet, indem z. B. Verhaltensweisen und Leistungsfähigkeit nach bestimmten Maßstäben eingestuft werden. Daraus ergeben sich dann etwa Empfehlungen für bestimmte Schultypen und Bildungsmaßnahmen. Mit der Klassifikation wird die Vergabe von Ressourcen geregelt, verschiedene Bildungswege ermöglicht oder verschlossen sowie Bildungszertifikate vergeben. Somit spielen Zuordnungsprozesse und Klassifikationssysteme eine zentrale Rolle in den Lebensläufen und Bildungswegen von Menschen (vgl. Pfahl 2011: 53 ff.). Klassifikationssysteme sind demnach also Schemata oder Ordnungssysteme, in die Menschen eingeordnet werden. Zuordnungsprozesse sind die Vorgänge, die zu der Einordnung in die Klassifikationssysteme führen.

Die Klassifikationssysteme anhand derer die Zuordnungsprozesse vollzogen werden, sind Ergebnisse kultureller und historischer Entwicklungen und spiegeln institutionelle und gesellschaftliche Grundannahmen und Strukturen wider (vgl. Pfahl 2011: 80). Demnach geben Klassifikationssysteme und Zuordnungsprozesse auch Auskunft über Vorstellungen von Behinderungen und Klassenzugehörigkeit. Im Folgenden werden konkrete Zuordnungsprozesse beim Übergang Schule-Beruf aufgezeigt und beleuchtet, wie darin Konstruktionen von Behinderungen und Klasse verwoben sind. Der Fokus liegt auf der Zuordnung des Förderschwerpunkts und der Schulwahl, Zuordnungsprozesse durch die Beratung der Agentur für Arbeit, durch Arbeitgeber*innen sowie über Fremd- und Selbstkonstruktionen.

4.1 Zuordnung eines Förderschwerpunkts und Schulwahl

Die Zuordnung zu einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt und die Entscheidung, ob die Schüler*in eine Regel- oder Förderschule besucht, erfolgt in der Regel während der Schulzeit. Es sind somit Zuordnungsprozesse, die nicht unmittelbar beim Wechsel von der Schule in den Beruf erfolgen. Dennoch werden sie in dieser Analyse berücksichtigt, da sie die Bildungs- und Berufswege maßgeblich prägen.

Die Zuordnung eines Förderschwerpunkts ist mit einer Diagnostik bzw. mit der Feststellung einer Förderbedürftigkeit verbunden. Es braucht also die Annahme, dass Lernschwierigkeiten erkannt, festgestellt, klassifiziert und prognostiziert werden können. Die Klassifizierung orientiert sich dabei an der Lern- und Leistungsfähigkeit in der Schule und inwiefern ein individuelles Defizit bzw. ein Abweichen von anderen Schüler*innen vorliegt (vgl. Pfahl 2011: 95 f.). Die Schüler*innen werden oft am Anfang ihrer Schulzeit aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten oder Leistungsschwächen einer sonderpädagogischen Förderung zugeordnet bzw. auf eine Förderschule überwiesen. Dazu müssen die Eltern und die Schüler*innen zustimmen (vgl. Pfahl 2011: 239 f.). Kinder, die mehrfach von Benachteiligung betroffen sind, z. B. weil sie aus den unteren Milieus stammen und einen Migrationshintergrund haben, werden in der Regel früher einem Feststellungsverfahren unterzogen als Kinder mit weniger Indikatoren für Benachteiligung (vgl. Kottmann 2006: 150). Die Diagnostik wird von Sonderpädagog*innen, Psycholog*innen und Ärzt*innen durchgeführt, somit pädagogisch, psychologisch und medizinisch legitimiert und bezieht sich auf soziale, psychische und körperliche Auffälligkeiten der untersuchten Schüler*in. Der Förderbedarf wird beispielsweise mit Teilleistungs- und Konzentrationsstörungen, Verzögerungen bei der Sprachentwicklung, Bindungsstörungen, Ergebnissen bei Intelligenztests oder Schulversagen begründet (vgl. Pfahl 2011: 22 ff.). 90 % der Feststellungsverfahren resultieren darin, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird (vgl. Kottmann 2006: 148). Zusätzlich zum Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma, also der Notwendigkeit einer Klassifikation, um bestimmte Ressourcen zu erhalten, besteht ein Etikettierungs-Entlastungs-Dilemma. „Die Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs verspricht die Entlastung sowohl des Kindes als auch der Lehrerin vom Benotungs- und Versetzungsdruck innerhalb der Grundschule“ (Kottmann u. a. 2018: 36).

Die Sonderpädagogik erhebt den Anspruch, das Recht auf Bildung für alle Kinder zu verwirklichen, indem sie besondere Förderung bietet. Gleichzeitig trägt sie jedoch durch ihre diagnostischen Verfahren dazu bei, die Kategorie von Lernschwierigkeiten zu schaffen und zu zementieren. Damit entsteht ein Zirkelschluss: Indem die Sonderpädagogik Lernbehinderungen diagnostiziert, legitimiert sie ihre eigene Existenz und Notwendigkeit.

„Dass Schülern und Schülerinnen überhaupt sogenannte Lernschwierigkeiten attestiert werden können, ist wiederum darauf zurückzuführen, dass die sonderpädagogische Begrifflichkeit von Lernbehinderung zum integralen Bestandteil schulischer Praxis geworden ist. Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs ist damit ursächlich auf die durch die Sonderpädagogik bereitgestellte Begrifflichkeit zurückzuführen. Die Lernproblematiken einzelner Schüler und Schülerinnen an den Regelschulen ‚entstehen‘ insofern gekoppelt an die sonderpädagogisch angebotenen Lösungen.“ (Pfahl 2011: 100)

Die Forderung nach einer *besonderen* Förderung, die nur durch *besonderes* Fachpersonal erfolgen kann, kann demnach nicht losgelöst von Berufsinteressen der Sonderpädagogik betrachtet werden. „Bis heute besitzt die Sonderpädagogik ein Interesse an der Erhaltung separierender oder segregierender Einrichtungen aus Sorge um den Verlust der Autonomie und ihrer Besserstellung gegenüber allgemeinen Lehrkräften“ (Powell u. a. 2022: 947).

Auch wenn in der Diagnostik nicht zwangsläufig der Begriff der Behinderung genannt werden muss, sind die Klassifikationssysteme rund um Förderschwerpunkte und Förderschulen eng mit der Zuschreibung von Behinderung verbunden. „Mit dem Aufbau des ausdifferenzierten Sonderschulsystems und damit zusammenhängend einer fachwissenschaftlichen Domäne wird ein ausdifferenziertes Klassifikationssystem entwickelt, das letztlich auf den übergeordneten Aspekt der Behinderung rekurriert“ (van Essen 2013: 93). Die Schüler*innen werden direkt oder indirekt der Kategorie Behinderung zugewiesen. Förderbedürftigkeit impliziert einerseits, dass individuelle Defizite risikobehaftet sind und gegengesteuert, gemildert oder behoben werden sollen. Das ist nah an einer medizinischen/individuellen Sicht auf Behinderungen. Andererseits impliziert Förderbedürftigkeit aber auch, dass die regulären Schulressourcen nicht ausreichen und zusätzliche nötig sind, was wiederum an ein soziales Modell von Behinderungen anknüpft.

Der Übergang von der Grundschule auf die weiterführende Schule bietet Anlass zu entscheiden, ob Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf eine Regel- oder Förderschule wechseln. Dabei werden Eltern und Schüler*innen von den Lehrkräften beraten. Auch wenn die Empfehlung nicht bindend ist, beeinflusst die Einschätzung der Lehrkräfte die Entscheidung der Eltern (vgl. Lintorf und Schürer 2023: 1549).

Katrin Lintorf und Sina Schürer (2023) untersuchten anhand von qualitativen Interviews mit Lehrkräften die Relevanz verschiedener Kriterien für die Grundschulempfehlung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Dabei wurden kindbezogene (Leistung, Arbeitsverhalten, Persönlichkeit), familiäre (Unterstützungsmöglichkeiten) und schulstrukturelle (Fördermöglichkeiten) Kriterien im Zusammenhang mit einer Empfehlung für Förder- bzw. Regelschulen betrachtet. Die Lehrkräfte argumentierten am häufigsten mit kindbezogenen und schulstrukturellen Kriterien für Förder- bzw. Regelschulen. Familiäre Kriterien wurden seltener genannt. Die Interviews konnten Hinweise zur Reproduktion sozialer Ungleichheit bei den Empfehlungen liefern.

„Aufgrund der geringen Nennungshäufigkeit familiärer Kriterien scheint ihre Relevanz insgesamt geringer. Bei einer Förderschulempfehlung kommt sie aber besonders zum Tragen. Geht man davon aus, dass Inklusion ein gesellschaftlich gewünschtes Ziel ist, bedeuten unsere Befunde, dass Kinder mit SPF doppelt benachteiligt sind, wenn (1) Lehrkräfte bei keiner Regelschule im Umkreis angemessene Fördermöglichkeiten wahrnehmen und (2) sie mangelnde elterliche Unterstützung vermuten. In dem Fall gehen sie davon aus, dass die Eltern

die unzureichenden schulischen Voraussetzungen nicht ausgleichen können und favorisieren daher die Förderschule.“ (Lintorf und Schürer 2023: 1564)

Demnach erhalten Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eher eine Empfehlung für eine Förderschule, wenn die Lehrkräfte wenig Unterstützung von den Eltern vermuten. Der von den Lehrkräften vermutete familiäre Habitus der Eltern und die Lebenssituation wirken sich also auf die Empfehlung aus.

Darüber hinaus hängen die kindbezogenen Kriterien (Leistung, Arbeitsverhalten, Persönlichkeit), die für die Empfehlung der Lehrkräfte entscheidend sind, mit der Klassenzugehörigkeit der Schüler*innen zusammen. Wie im zweiten Kapitel dargestellt treten Schüler*innen aus den unteren Milieus mit geringerem ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital in das Bildungssystem ein (vgl. Vester 2014). Die Schule vermag es nicht, dies auszugleichen, sondern reproduziert die soziale Ungleichheit, indem sie den Schüler*innen bestimmte Schulformen zuweist. Kinder aus unteren Klassen bzw. Milieus haben eine höhere Wahrscheinlichkeit in den Förderschwerpunkt Lernen und in Förderschulen zugeordnet zu werden. Begründet wird dies damit, dass ihr Verhalten und/oder ihre Leistung nicht in das Regelsystem passt. So werden Schüler*innen in Förderschulen zugewiesen, „die Habitusformen aufweisen, die im Rahmen der Macht- und Positionskämpfe innerhalb des Felds der Schule ungünstig sind“ (van Essen 2013: 96). Statt die soziale Herkunft als Klassifizierungsgrundlage zu benennen, werden Leistungs- und Verhaltensdefizite angeführt und somit die Zuordnung meritokratisch begründet (vgl. van Essen 2013: 96). Folglich sollen die Schüler*innen in ein Lernumfeld wechseln, das mehr ihren individuellen Leistungen entspreche.

Die Folgen dieser Zuordnungsprozesse beim Förderschwerpunkt Lernen verdeutlichen verschiedene Studien. Benjamin Euen u.a. (2015) beschreiben anhand von Daten aus regionalen Längsschnittstudien (PARS/PARS-F) die Schülerschaft im Förderschwerpunkt Lernen in Nordrhein-Westfalen. Sie zeigen, dass Förderschüler*innen „öfter als Gleichaltrige an Regelschulen aus Elternhäusern stammen, in denen kein Elternteil einen hohen Bildungsabschluss (gemessen am ISCED-Level) erreicht hat“ (Euen u. a. 2015: 117). Etwa ein Drittel (34,1 %) der Förderschüler*innen haben Eltern, die als ungelernte Arbeiter*innen tätig sind. Hinzu kommt, dass die Mehrheit der Förderschüler*innen mit Förderschwerpunkt Lernen in Haushalten mit weniger als 2.000 Euro monatliches Nettoeinkommen leben (67 %). Im Vergleich dazu sind es an Hauptschulen knapp unter der Hälfte (47 %) und an Gymnasien ca. 16 % (Euen u. a. 2015: 116 ff.). Bereits Ende der 90er zeigte Hans Wocken für Schüler*innen in Hamburg, dass Förderschüler*innen im Vergleich mit Haupt- und Realschüler*innen häufiger alleinstehende Eltern haben (27 % vs. 20 %) und die Eltern niedrigere Schul-, Ausbildungs- und Erwerbsstatus haben. So haben beispielsweise 19 % der Väter von Förderschüler*innen keinen

Schulabschluss und nur 9 % der Schüler*innen von Haupt- und Realschulen. 32 % der Väter von Förderschüler*innen haben keinen Ausbildung- oder Hochschulabschluss. Dies trifft auf 19% der Haupt- und Realschüler*innen zu (vgl. Wocken 2000: 497 ff.). Schüler*innen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen stammen somit häufig aus armen, sozial benachteiligten oder belasteten Familien. Zum Zeitpunkt der Zuordnung des Förderschwerpunkts befinden sich die jungen Erwachsenen teilweise in familiär schwierigen Situationen, wie z. B. Trennung der Eltern, ein Umzug oder andere Belastungen (vgl. Pfahl 2011: 239). Die prekäre Lage hat Auswirkungen auf das vorhandene ökonomische, kulturelle und soziale Kapital in den Familien. „Die Sonderschüler-schaft ist zudem überdurchschnittlich oft mit Erwerbslosigkeit ihrer Eltern konfrontiert und besitzt aufgrund der meist gering qualifizierten, randständigen Tätigkeiten ihrer Familienmitglieder nur brüchige Verbindungen zur Arbeitswelt und demzufolge kaum beruflich relevante Netzwerke“ (Pfahl 2011: 214). Eine Studie von Brigitte Kottmann (2006) zeigt, dass der Migrationshintergrund eines Kindes Auswirkungen auf die Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs hat. „Vor allem beim Förderschwerpunkt „Lernen“ sind überwiegend sozial benachteiligte Kinder, Kinder mit einem Migrationshintergrund und Kinder mit Selektionserfahrungen von einem VO-SF betroffen. Etwa 40% der Kinder sind Mädchen, so dass bei diesem Förderschwerpunkt das Geschlechterverhältnis relativ ausgeglichen ist. Von allen von einem VO-SF betroffenen Migrantenkindern wurde bei 85,7% der Förderschwerpunkt „Lernen“ vermutet.“ (Kottmann 2006: 148). VO-SF steht hier für da Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Auffällig ist, dass im Förderschwerpunkt Sprache dagegen häufiger Kinder ohne Migrationshintergrund (82,1%) anzutreffen sind (vgl. Kottmann 2006: 149).

Schüler*innen deren Familien von Kapitalarmut geprägt sind, werden demnach in eine Schulform überwiesen, die es ihnen besonders schwer macht, Kapital zu erlangen. Die Kapitalarmut bzw. soziale Herkunft wird dabei allerdings nicht explizit benannt, sondern erfolgt indirekt über eine Konstruktion von (Lern-)Behinderung im diagnostischen Verfahren anhand pädagogischer, psychologischer und körperlicher Normen. Die gesonderte Beschulung von kapitalarmen Schüler*innen wird somit pädagogisch, psychologisch und medizinisch legitimiert.

Die gesonderte Beschulung von armutsbetroffenen Kindern hat Tradition. Die Ende des 19. Jahrhunderts gegründeten Hilfsschulen, aus denen dann später die Sonder- bzw. Förderschulen hervorgingen, sollten die Volksschulen entlasten, indem sie Schüler*innen unterrichtet, die den Leistungserwartungen nicht genügten. Es waren überwiegend Schüler*innen aus armen Klassen, die in Hilfsschulen unterrichtet wurden. Begründet wurde die Hilfsschulbedürftigkeit beispielsweise damit, dass die Kinder aufgrund von

Armut erschöpft und bedrückt seien oder und dies ihr Heranwachsen störe sowie der Erklärung die Kinder seien von Natur aus weniger intelligent und schwach (van Essen 2013: 72 ff. vgl. Pfahl 2011: 86 ff.;).

Wie bereits dargestellt, beenden Förderschüler*innen seltener die Schule mit einem Hauptschulabschluss oder höheren Abschluss als ihre Mitschüler*innen mit Förderschwerpunkt Lernen an Regelschulen. Lisa Pfahl (2011) argumentiert, dass in Förderschulen der Lerninhalt reduziert wird, statt den Schüler*innen mehr Ressourcen zur Verfügung zu stellen, damit sie z. B. einen Hauptschulabschluss schaffen.

„Die Sonderbeschulung erhebt dabei nicht den Anspruch, den Schülern ein Nachholen oder Aufholen zu ermöglichen, sondern die Sonderschule als Organisation soll sich dem den Schüler*innen zugeschriebenen reduzierten Bildungsanspruch anpassen. Diese Vorgehensweise führt also nicht nur zu einer Verfestigung der Leistungsdefizite, sondern verhindert gerade (im Widerspruch zum selbst formulierten Anspruch), dass Lern- und Leistungsdefizite gegenüber der Durchschnittsschülerschaft aufgeholt werden. Institutionell wird ein ‚anderes‘, ein reduziertes Lernen gefördert. Einzelne Schüler und Schülerinnen, die entgegen der institutionellen Zuschreibung einer Lernbehinderung ein Nach- oder Aufholen ihrer Leistungsdefizite anstreben, um z. B. an eine Regelschule zu wechseln, müssen dafür also ein unverhältnismäßig größeres individuelles Bemühen an den Tag legen: Solchen formal möglichen, tatsächlich aber fast nie realisierten Schülerkarrieren muss damit ein intensiveres Leistungsverhalten zugrunde liegen, als es der Regelschülerschaft abverlangt wird.“ (Pfahl 2011: 120)

Eine Untersuchung von Hans Wocken (2000) an Hamburger Förderschulen zeigt beispielhaft, dass der Besuch einer Förderschule nicht unbedingt dazu führt, dass die Lernleistung gefördert wird. Er macht deutlich, dass Förderschulen die bestehenden Leistungsrückstände von Förderschülerinnen gegenüber Hauptschüler*innen nicht ausgleichen können. Lerndefizite werden an Förderschulen nicht kompensiert, sondern vergrößert. Er zeigt in seiner Studie auch, dass Schüler*innen, die ähnliche Ergebnisse bei Intelligenztests erzielen, an Hauptschulen bessere schulische Leistungen erbringen als an Förderschulen (vgl. Wocken 2000).

Neben Misserfolgs- und Stigmatisierungserfahrungen führt die Zuordnung in den Förderschwerpunkt und in Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen zur Verschleierung und Akzeptanz von sozialer Ungleichheit. Dies wird über medizinische, pädagogische und psychologische Normen und die Annahme legitimiert, dass Schüler*innen so besser gefördert werden, wofür es jedoch berechtigte Zweifel gibt (vgl. van Essen 2013: 106). Bei der Recherche für diese Arbeit ist deutlich geworden, dass weder Studien zur sozialen Herkunft von Schüler*innen mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung an Förder- oder Regelschulen vorhanden sind, noch Literatur dazu, inwiefern bei den Empfehlungen für eine Förder- oder Regelschule für Schüler*innen mit Förderschwerpunkt GE die Klassenherkunft einfließt. Hier besteht ein Forschungsdesiderat.

4.2 Zuordnungsprozesse durch die Berufsberatung der Agentur für Arbeit

Schüler*innen im Förderschwerpunkt Lernen und Geistige Entwicklung werden zum Ende ihrer Schulzeit von Mitarbeiter*innen der Berufsberatung der Agentur für Arbeit (Team U25 und Reha/SB) beraten (vgl. Abbildung 13). Teil des Beratungsprozesses sind die Klassifikation von Förderungsbedürftigkeit, Eignung und Behinderung sowie die daran gekoppelte Zuweisung von Teilhabeleistungen bzw. Maßnahmen (vgl. Blanck 2020: 32 ff.).

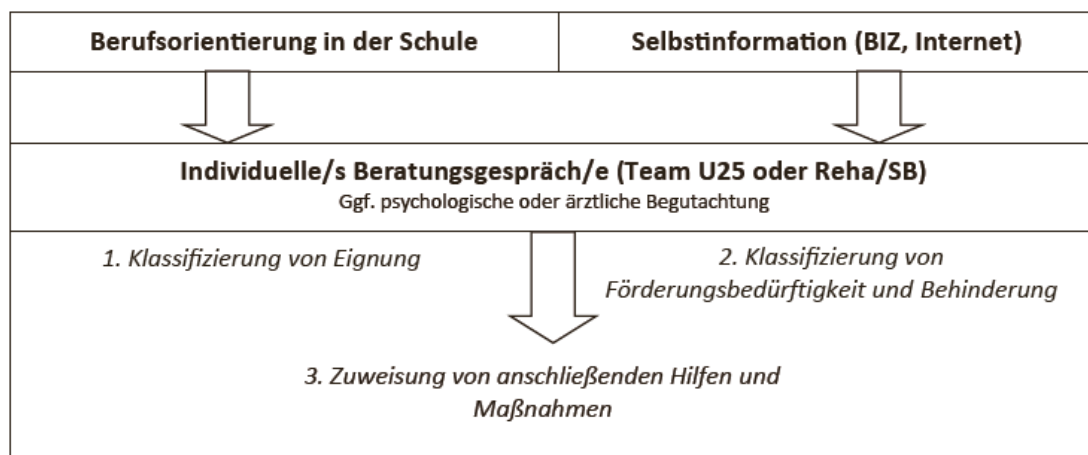


Abbildung 13: Idealtypischer Ablauf des Beratungsprozesses (Blanck 2020: 33)

Nahezu alle Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen nehmen beim Übergang Schule-Beruf eine individuelle Berufsberatung durch die Agentur für Arbeit in Anspruch (vgl. Blanck 2020: 33). Ob Schüler*innen Anspruch auf Teilhabeleistungen haben, hängt davon ab, ob ihnen eine Lernbeeinträchtigung, soziale Benachteiligung oder ein mögliches Scheitern bei der Berufsausbildung zugeschrieben wird. Ebenso sollen die Berater*innen feststellen, ob eine Behinderung vorliegt. Dies kann entweder über bereits vorhandene Gutachten geschehen oder über ein ärztliches und psychologisches Gutachten, dass die Fachdienste der Agentur für Arbeit für die Berater*innen erstellen. Die Klassifizierung durch die Zuweisung in einen Förderschwerpunkt in der Schule soll dabei nicht einfach übernommen werden. Bei der Klassifizierung von Eignung überprüfen die Berater*innen „welche Merkmale und Fähigkeiten Jugendliche haben, die für ihre Vermittlung relevant sind bzw. diese erschweren können“ (Blanck 2020: 36). Sie ermitteln, inwiefern die Jugendlichen aus ihrer Sicht die Voraussetzungen für den Einstieg in eine Berufsausbildung mitbringen (Ausbildungsreife), den Anforderungen eines konkreten Berufs entsprechen und wie vermittelbar die Personen sind. Um dies zu beurteilen, können die Berater*innen Schul- und Praktikumszeugnisse, Selbst- und Fremdeinschätzungen und eigene Eindrücke heranziehen sowie ebenfalls ärztliche und psychologische

Gutachten in Auftrag geben. Je nach Ergebnissen der Klassifikationen werden den Jugendlichen Maßnahmen zugewiesen und finanziert. So werden beispielsweise nur Jugendlichen, die als ausbildungsreif klassifiziert wurden, freie Ausbildungsstellen vermittelt oder nur für diejenigen, die als geeignet eingestuft wurden, wird eine außerbetriebliche Ausbildung finanziert. Jugendliche, denen keine Ausbildungsreife attestiert wird, erhalten beispielsweise Kostenübernahmen für Bildungsmaßnahmen im Übergangssystem oder eine Unterstützte Beschäftigung (vgl. Blanck 2020: 32 ff.).

Jonna Blanck (2020) hat anhand von Interviews mit Berufsberater*innen der Agentur für Arbeit herausgearbeitet, wie Klassifizierungsprozesse ablaufen und legitimiert werden (vgl. Blanck 2020: 163 ff.). Sie zeigt auf, dass Schüler*innen, die in einem Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet wurden, meist auch durch die Berufsberater*innen die Zuschreibung Lernbehinderung erhalten. Dem liegt eine medizinische Vorstellung von Behinderung zugrunde und wird mit geringer kognitiver Leistungsfähigkeit oder Entwicklungsverzögerungen beschrieben. Soziale Faktoren werden kaum benannt. „Wenngleich erwähnt wird, dass Förderschülerinnen und -schüler überwiegend aus sozialbenachteiligten Familien kommen, wird dies aber nicht weiter mit Blick auf Diskriminierungsprozesse thematisiert“ (Blanck 2020: 164). Inwiefern dies dennoch in die Entscheidungen einfließt, bleibt offen. Die Berufsberatung von Schüler*innen in Förderschulen werden in der Regel von speziellen Berater*innen für Menschen mit Behinderungen (Team Reha/SB) durchgeführt.

„Die besondere Zuständigkeit der Reha-Beratung für Förderschülerinnen und -schüler insgesamt wird damit des Weiteren unter Bezugnahme auf die Notwendigkeit ihrer Hilfen legitimiert. Hier findet sich eine weitere Parallele zum schulischen Bereich, in dem das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs durch die Notwendigkeit begründet wird, sonderpädagogisch gefördert zu werden.“ (Blanck 2020: 165)

Für die Begutachtung der Jugendlichen beziehen sich die Berufsberater*innen auf Gutachten von Lehrkräften sowie auf medizinische und psychologische Gutachten der Fachdienste der Agentur für Arbeit. Den Gutachten der Fachdienste wird von den Berater*innen einen hohen Stellenwert beigemessen, da „die Einschätzung der PsychologInnen aus Sicht der BeraterInnen durch objektive, psychologische Testverfahren fundiert und daher kaum anzuzweifeln ist“ (Blanck 2020: 165). Für das Gutachten verwenden die Fachdienste standardisierte Testverfahren, die beispielsweise das sprachliche, logische und rechnerische Können erfassen sollen und die nicht an Förderschüler*innen normiert sind. Außerdem beinhalten die Gutachten Aussagen zur beruflichen Orientierung, dem Berufswahlprozess, dem Sozial- und Arbeitsverhalten bei der Testung, dem Leistungsvermögen und teilweise auch zur psychischen Situation. Die Gutachten sind tendenziell defizitorientiert, z.B. indem negative Auffälligkeiten und Abweichungen im Fokus stehen (vgl. Blanck 2020: 166 f.).

Bei den Gutachten der Lehrkräfte ist es wahrscheinlich, dass die Zuschreibung einer Behinderung fortgeführt wird, wenn Jugendliche eine Förderschule besuchten, da die Klassifikation ja bereits für die Legitimation des Förderschulbesuchs notwendig war (vgl. Blanck 2020: 165). In vielen Fällen sind sich die Gutachten der Fachdienste und die Gutachten der Lehrkräfte darin einig, dass bei Förderschüler*innen eine Lernbehinderung vorliegt. Gehen die Gutachten in ihrer Einschätzung auseinander, haben die Berater*innen einen Handlungsspielraum. In solchen Fällen entscheiden die Berater*innen meist normativ, indem sie in der Regel eine Lernbehinderung zuschreiben, da dies für die Jugendlichen aus ihrer Sicht Vorteile bringe (vgl. Blanck 2020: 167).

Wie Blanck herausarbeitet, halten die befragten Berufsberater*innen Absolvent*innen von Förderschulen oft für ungeeignet, eine reguläre betriebliche Ausbildung zu machen. Wenn die Schüler*innen dennoch eine betriebliche Ausbildung beginnen, geschieht dies meist gegen den Rat der Berufsberater*innen, die außerbetriebliche Ausbildungen für geeigneter halten, da das Abbruchrisiko geringer sei. Betriebe würden unterschätzen, dass die Ausbildung für ehemalige Förderschüler*innen zu schwer sei und diese in betrieblichen Ausbildungen überfordert seien (vgl. Blanck 2020: 179). Die befragten Berater*innen stufen Förderschüler*innen in der Regel als schwer vermittelbar und meistens als nicht ausbildungsreif ein. Die befragten Berater*innen bewerten die Förderschüler*innen oftmals als insgesamt unreif, wenig frustrationstolerant, wenig kompetent und gehen davon aus, dass die Kulturtechniken, schulisches Wissen und das kognitive Leistungsvermögen noch verbessert werden müssen (vgl. Blanck 2020: 168 f.).

Das Konstrukt der Ausbildungsreife beinhaltet Normalitätsvorstellungen, denen alle Jugendlichen zum gleichen Zeitpunkt entsprechen müssen. Tun sie dies nicht, wird es ihnen als persönliches Defizit ausgelegt und eine Maßnahme im Übergangssystem angeraten. Die Ausbildungsreife wird so zu einem angeblich natürlichen Entwicklungszustand gemacht (vgl. Fasching und Tanzer 2022: 93).

Die Ausbildungsreife reproduziert damit das medizinische Modell von Behinderung, demzufolge alle Abweichungen von einer gesellschaftlichen Norm als Defizite gelten, die behoben werden müssen. Dabei gibt es deutliche Hinweise darauf, dass die Ausbildungsreife wenig mit den tatsächlichen Kompetenzen bzw. Eigenschaften der Person zu tun hat. Junge Erwachsene mit Hauptschulabschluss münden seltener in das Übergangssystem ein, wenn es ein hohes regionales Ausbildungsangebot gibt (vgl. Eckelt und Schauer 2019: 469). „Das Argument der ‚mangelnden Ausbildungsreife‘ lässt sich nicht halten, wenn diese Jugendlichen in Regionen mit ausreichend hohem Ausbildungsangebot erfolgreich einen Ausbildungsplatz besetzen, in Regionen mit Ausbildungsplatzmangel aber nicht“ (Eckelt und Schauer 2019: 469).

Die Berufsberatung bespricht mit den Jugendlichen nicht nur, ob sie für eine Ausbildung geeignet sind, sondern auch für welche Ausbildungen. Bei der Klassifizierung der Berufseignung wird den Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten von den Berufsberater*innen meist nur ein begrenztes Feld zugetraut. Als realistische Berufswünsche für Förderschüler*innen gelten aus Sicht der Berater*innen Fachpraktikerausbildungen oder duale Ausbildungen, wie zum Beispiel Köch*in, Bäcker*in oder Metallbauer*in, die mit einem Hauptschulabschluss oder ohne Abschluss erreicht werden können (vgl. Blanck 2020: 169). Die Berater*innen präferieren darüber hinaus außerbetriebliche Ausbildungen, da diese aus ihrer Sicht besser zu schaffen seien als betriebliche Ausbildungen (vgl. Blanck 2020: 179). Jugendliche sollen bereits die erforderlichen Voraussetzungen mitbringen und es wird kaum betrachtet, dass die Jugendlichen wichtige Kompetenzen auch im Beruf bzw. in der Ausbildung erwerben können (vgl. Fasching und Tanzer 2022: 94).

Jugendliche, denen keine Ausbildungsreife attestiert wird, können von Berufsberater*innen berufsvorbereitende Maßnahmen im Übergangssystem empfohlen werden (vgl. Kapitel 3.5). Für Jugendliche aus Förderschulen werden überwiegend besondere Maßnahmen für Menschen mit Behinderungen in Betracht gezogen, bspw. solche an Berufsschulen mit Förderschwerpunkten oder Reha-Maßnahmen wie der Reha-BvB (vgl. Blanck 2020: 172). Blancks Interviews zeigen, dass die Berater*innen davon ausgehen, dass die Jugendlichen in der Bildungsmaßnahme reifen, erwachsener werden sowie ihre Leistungen steigern und sich weiterentwickeln. Geschieht dies nicht und die Jugendlichen gelten nach der Bildungsmaßnahme noch immer nicht als ausbildungsreif, werden Erklärungen bei den Jugendlichen gesucht: fehlende Mitarbeit, generell nicht genug kognitives Vermögen, Unvernunft, fehlende Motivation, fehlendes Durchhaltevermögen (vgl. Blanck 2020: 177).

Neben den berufsvorbereitenden Maßnahmen können die Berufsberater*innen auch über die Finanzierung einer individuellen betrieblichen Qualifizierungsmaßnahme (Unterstützte Beschäftigung) oder Leistungen der Werkstätten für behinderte Menschen bzw. deren Alternativen entscheiden (vgl. Blanck 2020: 40). Je nach Gutachtenergebnis, also der Einschätzung, ob die jungen Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt arbeiten können oder nicht, steht das eine oder das andere offen. Für ehemalige Schüler*innen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ist der Übergang in eine Werkstatt für behinderte Menschen dabei im Grunde vorprogrammiert. Sie wechseln in der Regel aus der Schule in die Werkstatt für behinderte Menschen (vgl. Lindmeier und Schrör 2015: 152). Wer einmal in einer Werkstatt für behinderte Menschen beschäftigt ist, hat nur eine sehr geringe Chance, in den allgemeinen Arbeitsmarkt zu wechseln (siehe auch

Kapitel 3.7). Die Übergangsquoten liegen bei unter einem Prozent (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2023: 117).

Vielfach kommt bei der Entscheidung, ob Menschen mit Behinderungen Leistungen der WfbM oder alternative Angebote wie das Budget für Ausbildung in Anspruch nehmen, den Berufsberater*innen der Agentur für Arbeit eine zentrale Bedeutung zu. In einer Studie von Lea Mattern u.a. (2025) zur Umsetzung des Budgets für Ausbildung wurden Reha-Berater*innen der Agentur für Arbeit interviewt. Es handelt sich um eine qualitative Studie mit kleiner Stichprobe, die Hinweise zur Beratungspraxis gibt. So schätzen die Berater*innen den Informationsstand zum Budget für Ausbildung eher gering ein und berichten, dass sie noch nie das Budget für Ausbildung von sich aus gegenüber Ratsuchenden angesprochen haben (vgl. Mattern u. a. 2025: 12). Die befragten Berater*innen geben außerdem an, dass sie Ratsuchende, die in einer WfbM sind, nur anlassbezogen beraten, beispielsweise wenn diese krankheitsbedingt den Berufsbildungsbereich unterbrechen, den Wunsch haben die WfbM zu wechseln oder unzufrieden sind. Dies wird von einer Berater*in damit begründet, dass sie die Werkstattbeschäftigten nicht noch mehr „durcheinanderbringen“ (Mattern u. a. 2025: 13) möchte. Weitergehend wird argumentiert, dass ein Risiko darin bestehe, die Ratsuchenden selbst einschätzen zu lassen, ob sie einen Ausbildungsabschluss schaffen. Einer anderen Einschätzung zufolge, schaue die Berater*in in ihrer Beratungspraxis zunächst einmal, wer aus ihrer Sicht in der Lage und motiviert sei, eine Ausbildung zu durchlaufen (vgl. Mattern u. a. 2025: 14). Eine Berater*in gibt im Interview an, dass sie es bedaure, die Maßnahme nicht ablehnen zu dürfen, wenn sie keine Erfolgsaussichten sieht. Sie könne nur Bedenken äußern (vgl. Mattern u. a. 2025: 15). Wenn Berater*innen nur dann über bestimmte Teilhabeleistungen informieren, wenn sie es für angemessen und erfolgversprechend erachten, nehmen sie eine Gatekeeping-Rolle ein, die großes Potenzial für Diskriminierung und Benachteiligung mit sich bringt sowie die Selbstbestimmungsrechte der Ratsuchenden unterläuft. Die Studie liefert außerdem Hinweise, dass auch Personen erfolgreich eine Ausbildung durchlaufen können, denen es möglicherweise zunächst nicht zugetraut worden ist: „So berichtet ein Reha-Berater von einem ehemaligen Schüler mit dem Förder-schwerpunkt ‚geistige Entwicklung‘ und heutigen Budgetnehmer, der im ersten und zweiten Halbjahr der Ausbildung im Berufsschulzeugnis gute bis sehr gute Leistungen aufwies und dies ohne Fehltag“ (Mattern u. a. 2025: 16).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Berufsberatung davon geprägt ist, dass „Personen u. a. unter Rückgriff auf statistisch konstruierte Normalitätsvorstellungen von kognitiven Fähigkeiten ausgegrenzt werden, wenn sie von diesen in einem sozial festgelegten Rahmen nach unten abweichen“ (Blanck 2020: 221). Medizinische

Konstruktionen von Behinderungen werden dabei unhinterfragt reproduziert und haben eine Gatekeeping-Funktion, indem sie Fördermöglichkeiten eröffnen oder schließen. Das Berufswegesystem ist dadurch starr und wenig durchlässig. Die Berufsberater*innen haben eine machtvolle Position am Übergang Schule-Beruf von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Da es sich bei den Jugendlichen auf Förderschulen mit Förderschwerpunkt Lernen überproportional um Jugendliche aus den unteren Klassen bzw. Milieus handelt, sind sie besonders stark von diesen Ausschlussmechanismen betroffen (vgl. Blanck 2020: 221). Weitere Studien zum Einfluss der sozialen Herkunft auf den Berufsberatungsprozess von Schüler*innen fehlen, insbesondere von jenen, die mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung beschult wurden. Von Interesse wäre beispielsweise, ob Schüler*innen bestimmter Milieus häufiger zu inklusiven Alternativen zu klassischen Werkstattleistungen oder zur Unterstützten Beschäftigung beraten werden, beziehungsweise, ob sie und ihre Familien diese häufiger anstreben.

4.3 Zuordnungsprozesse durch Arbeitgeber*innen und Betriebe

Arbeitgeber*innen übernehmen eine Gatekeeping-Funktion bzw. eine Zuordnungsfunktion, indem sie entscheiden, wer bei ihnen ausgebildet wird oder arbeiten kann. Jugendliche mit Lernschwierigkeiten haben es bei Betrieben besonders schwer. „Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen oder Absolventinnen und Absolventen mit dem Förderschwerpunkt Lernen halten sie grundsätzlich für ungeeignet“ (Niehaus u. a. 2012: 74). Diese Einschätzung hängt unter anderem mit den niedrigen Bildungsabschlüssen der jungen Erwachsenen zusammen. Es gibt verschiedene Erklärungsansätze, wieso Jugendliche mit Hauptschulabschluss oder ohne Abschluss schlechte Chancen auf dem Ausbildungsmarkt haben. Die Betriebe verbinden mit den niedrigeren Abschlüssen weniger Produktivität, weniger Kompetenzen und weniger Chancen, die Ausbildung zu schaffen als bei Absolvent*innen mit höheren Abschlüssen. Betriebe lassen sich bei ihren Rekrutierungsentscheidungen darüber hinaus von der gesellschaftlichen Position und dem kulturellen Kapital der Eltern beeinflussen. Betriebe halten Jugendliche, deren Eltern keinen Ausbildungsabschluss haben, für weniger ausbildungsg geeignet und übernehmen sie seltener nach einem Praktikum in eine Ausbildung (vgl. Kohlrausch 2013: 230). Eine weitere Erklärung ist fehlendes soziales Kapital, da Betriebe Jugendliche im Bewerbungsprozess bevorzugen, die über persönliche Kontakte vermittelt werden, wie zum Beispiel über Verwandte, die bereits im Betrieb arbeiten. Jugendliche, deren Eltern nicht oder nur geringfügig beschäftigt sind, sind hier im Nachteil. Hinzu kommt, dass Eltern und andere Unterstützer*innen relevantes Kontextwissen weitergeben können, wenn dieses beispielsweise aufgrund eigener Arbeitserfahrungen vorhanden ist (vgl.

Kohlrausch 2013: 230 f.). Basierend auf einer Befragung von 567 Betrieben untersuchte Bettina Kohlrausch (2013) welche Mechanismen und Rekrutierungsentscheidungen bei der Auswahl von ehemaligen Hauptschüler*innen relevant sind. Sie zeigte, dass Bewerbungsunterlagen und -gespräche für die Betriebe von Bedeutung sind und dass diese besonders auf Noten für Verhalten und Mitarbeit sowie auf Fehlzeiten achten. Doch auch der tatsächliche Abschluss ist für die Betriebe relevant: ca. 60 % gaben an, dass sie mindestens einen Hauptschulabschluss erwarten, ca. 25 % einen Realschulabschluss. Die Betriebe gaben außerdem an, dass sie Alter, Geschlecht, den Namen (Hinweis auf Migrationshintergrund) und den Beruf der Eltern (Hinweis auf soziale Herkunft) unwichtig finden (vgl. Kohlrausch 2013). Dass die soziale Herkunft dennoch eine Rolle beim Auswahlverfahren spielt, zeigt der Befund, dass Arbeitgeber*innen bei gleicher Leistungsfähigkeit Jugendliche häufiger für ausbildungsg geeignet halten, wenn ein Elternteil eine berufliche Ausbildung hat, als Jugendliche, bei denen dies nicht der Fall ist (vgl. Kohlrausch 2012: 264).

„Hier zeigt sich ein Diskriminierungsmoment, weil die Einschätzung der Leistungsfähigkeit in Abhängigkeit des kulturellen Kapitals des Elternhauses erfolgt. Dieses gilt den Betrieben – ob zu Recht oder Unrecht sei dahin gestellt – scheinbar als Indikator einer höheren Leistungsbereitschaft und damit auch Durchhaltefähigkeit. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass Jugendliche, die aus familiären Kontexten mit den Abläufen und Strukturen einer beruflichen Ausbildung vertraut sind, den Betrieben besser vermitteln können, dass sie den Anforderungen einer beruflichen Ausbildung gerecht werden können. Dies scheinen dann eher habituelle Prozesse zu sein, denn für fachliche und nicht-fachliche Leistungsindikatoren wurde in den Modellen kontrolliert.“ (Kohlrausch 2012: 264)

Die Betriebe gaben an, bei der Auswahl besonders auf Kompetenzen wie Zuverlässigkeit und Motivation zu achten und darauf, ob die Person ins Team passen könnte. Auch das Bauchgefühl spiele eine große Rolle, was wiederum Raum für unbewusste Vorurteile und Diskriminierung schafft. Bei Betrieben, die angaben, nach Bauchgefühl zu entscheiden, ist die Wahrscheinlichkeit nur halb so groß, dass sie Hauptschüler*innen anstellen, als bei Betrieben, die das Bauchgefühl nicht angeben. Kohlrausch (2013) weist nach, dass Betriebe Hauptschüler*innen eher einstellen, wenn sie zusätzliche Leistungsgarantien sehen, wie zum Beispiel die Unterstützung der Eltern, Erfahrungen durch Praktika oder gute Sozial- und Handlungskompetenzen (vgl. Kohlrausch 2013: 239). Eine solche Leistungsgarantie kann auch ein erfolgreiches Praktikum sein: „Jugendliche, die die Anforderungen des Praktikums hinsichtlich ihrer Auffassungsgabe, ihrer Flexibilität, ihrer Kommunikationsfähigkeit und ihrer Arbeitsbelastung hervorragend oder voll erfüllt haben“ (Kohlrausch 2012: 261) werden von Betrieben als ausbildungsg geeignet beurteilt.

Anne Christine Holtmann, Laura Menze und Heike Solga (2018) zeigen anhand von Daten aus dem Nationalen Bildungspanel, dass Jugendliche mit höchstens Hauptschulabschluss sehr ähnliche Werte und Ausprägungen bei sozialen Kompetenzen und Persönlichkeitseigenschaften aufweisen, wie Jugendliche mit mittlerem Abschluss. Trotzdem

haben sie schlechtere Chancen einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Die Autor*innen schließen daraus, dass Potenziale der Jugendlichen mit geringerem Abschluss von Betrieben unentdeckt bleiben und appellieren dafür, dass Unternehmen mehr auf Entwicklungspotenziale von Jugendlichen unabhängig von deren Abschluss und Noten setzen (vgl. Holtmann u. a. 2018).

Jugendliche mit Hauptschulabschluss profitieren bei der Ausbildungsplatzsuche davon, wenn es mehr freie Ausbildungsplätze als Bewerber*innen gibt. In Regionen mit einem hohen Ausbildungsangebot haben junge Erwachsene mit Hauptschulabschluss eine höhere Wahrscheinlichkeit in eine duale Ausbildung überzugehen. Bei Jugendlichen ohne Abschluss wirkt sich das regionale Ausbildungsangebot dagegen nicht auf die Übergangswahrscheinlichkeit aus. Mögliche Erklärungen sind zum einen Selektionsprozesse der Betriebe und zum anderen Selbstselektionsprozesse, beispielsweise weil sich die jungen Erwachsenen keine Chancen ausmalen (vgl. Eckelt und Schauer 2019).

Eine Studie von Ruth Enggruber und Josef Rützel (2014) untersucht die Berufsausbildung von Menschen mit Behinderungen in Betrieben. Auf die Nachfrage, warum Betriebe keine Jugendlichen mit Behinderungen ausbilden, begründete eine große Mehrheit (87 %) dies damit, dass sie keine Bewerbungen von Menschen mit Behinderungen bekämen. Ein weiterer Grund sei, dass die Anforderungen an den Beruf hoch seien (vgl. Enggruber und Rützel 2014: 8). Einflussfaktoren auf die Bereitschaft Menschen mit Behinderungen auszubilden sind unter anderen die Unternehmensgröße (je größer, desto wahrscheinlicher), Kenntnisse von Unterstützungsangeboten und persönlicher Kontakt zu Menschen mit Behinderungen. Betriebe stellen häufiger Menschen mit Behinderungen ein, wenn sie Schwierigkeiten haben Ausbildungsplätze zu besetzen (vgl. Enggruber und Rützel 2014: 44 f.).

Insgesamt zeigt sich, dass Vorurteile aufgrund einer bestimmten Milieu- bzw. Klassenzugehörigkeit und Behinderungen die Rekrutierungsentscheidungen von Betrieben bei Ausbildungsplätzen negativ beeinflussen. Es ist nicht bekannt welche Faktoren die Rekrutierungsentscheidungen von Betrieben beeinflussen, wenn sich Personen mit Lernschwierigkeiten nach einer Unterstützung Beschäftigung oder aus der Werkstatt für behinderte Menschen bewerben.

4.4 Zuordnungsprozesse über Fremd- und Selbstkonstruktionen

Der Übergang Schule-Beruf ist für die jungen Erwachsenen durch ein hohes Maß an Fremdbestimmung gekennzeichnet. Trotz des sehr starren und undurchlässigen

Systems haben sie dennoch Handlungs- und Entscheidungsspielräume. Das Verhalten und die Wahrnehmung der jungen Erwachsenen werden dabei von ihrem Habitus geprägt. Das Orientierungswissen der jungen Erwachsenen beinhaltet bei Menschen mit Lernschwierigkeiten auch verinnerlichte Fremdkonstruktionen über Behinderungen bzw. ihr Lernvermögen. Diese Konstruktionen beeinflussen die Denk-, Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata, also wie die jungen Erwachsenen ihre Situation beurteilen, erklären und sich entscheiden. Im Vordergrund steht dabei offenbar die Erfahrung, als behindert bzw. förderbedürftig klassifiziert worden zu sein. Obwohl viele Zuordnungsprozesse an die soziale Herkunft geknüpft sind, verstehen sich Förderschüler*innen nicht primär als arm oder sozial benachteiligt, sondern als leistungsvermindert, weniger lernfähig oder auffällig im Verhalten und erklären sich damit z. B. ihren Förderschulbesuch. Damit übernehmen sie die Zuschreibungen der Lehrkräfte und anderen Fachkräften. Gleichzeitig betrachten sich viele der Schüler*innen als falsch zugeordnet, also dass sie aus Versehen, zu Unrecht oder nur teilweise gerechtfertigt auf der Förderschule sind (vgl. Pfahl 2011: 240 f.). Darüber hinaus erklären sie ihren Bildungsverlauf mit fehlender Leistung und Reue darüber, sich nicht mehr angestrengt zu haben (vgl. van Essen 2013: 379).

Lisa Pfahl (2011) erläutert in ihrer Forschungsarbeit, dass die defizitorientierte Klassifikation in der Schule einen Selbstselektionsprozess beim Übergang in Ausbildung bzw. Arbeit fördert und die Wahrnehmung von Schüler*innen prägt. „Sie begreifen sich im Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt als ‚anders‘ und ‚hilfsbedürftig‘; ihr schulisches und berufliches Handeln ist vorrangig auf Anpassung und Normalisierung ausgerichtet.“ (Pfahl 2011: 241). Indem die jungen Erwachsenen schon während und nach der Schulzeit als defizitär und abweichend von der Norm kategorisiert werden, müssen sie sich zwangsläufig bei der Selbstkonstruktion mit diesen Fremdkonstruktionen auseinandersetzen.

„Ihre ‚Lernbehinderung‘ bearbeiten sie auf unterschiedliche Weisen: durch den Anspruch auf Schonung und Nachsicht, durch die Hoffnung, ihre ‚Fremdheit‘ möge unentdeckt bleiben, wenn sie sich ‚gut anpassen‘ und ‚weitermachen‘ oder durch den Wunsch, die Grenzen zwischen sich und den ‚Normalen‘ transgressiv aufzulösen.“ (Pfahl 2011: 244)

Lisa Pfahls Fallstudien zeigen auch, dass einige ehemalige Förderschüler*innen, die in den allgemeinen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, gewechselt sind, ihre Förderschulzeit umdeuten und Widerständigkeit entwickeln, um die Herausforderungen und die Möglichkeit des Scheiterns zu bewältigen. Das zeigt sich beispielsweise darin, dass sie einfordern, trotz ihrer Förderschulerfahrung als Leistungsträger*innen betrachtet zu werden. Gleichzeitig thematisieren die jungen Erwachsenen den Wunsch und die Notwendigkeit, dass ihre Förderschulerfahrung wohlwollend bei Auswahl- und Bewertungsprozessen berücksichtigt wird (vgl. Pfahl 2011: 242). Ein Teil der jungen Erwachsenen lässt sich

jedoch durch die negativen Zuschreibungen entmutigen. Sie antizipieren von vorneherein ein Scheitern und bewerben sich deshalb nicht auf Ausbildungsstellen oder Jobs, die sie eigentlich gerne machen würden, bei denen sie sich aber keine Chancen versprechen. Dem liegen sogenannte cooling-out-Prozesse zugrunde, bei denen die jungen Erwachsenen bereits in der Schule lernen, welche Wege für sie zur Verfügung stehen und welche (vermeintlich) nicht (vgl. Pfahl 2012: 419).

„Ehemalige Förderschüler und -schülerinnen verfolgen aufgrund zahlreicher negativer sozialer Erfahrungen Stigmatisierungsvermeidungsstrategien, d. h. sie gehen bestimmten sozialen Situationen wie Bewerbungen oder sozialen Vergleichen mit Gleichaltrigen aus dem Weg, um nicht diskreditiert zu werden. Sie greifen die ihnen durch die Institutionen angebotenen Beschreibungen der Hilfsbedürftigkeit als Selbsttechniken auf und richten teilweise ihr Handeln danach aus.“ (Powell u. a. 2022: 951)

Eine besonders starke Übernahme der negativen Fremdzuschreibungen zeigt sich bei Werkstattbeschäftigten. Sie haben ein ambivalentes Verständnis zu ihrer Tätigkeit: Einerseits sehen sie ihre Arbeit in der WfbM als Teil der Arbeitsgesellschaft und andererseits ist ihnen der Unterschied zwischen Erwerbsarbeit und Arbeit in der WfbM deutlich bewusst. Hinzu kommen Ausgrenzungs- und Abwertungserfahrungen aufgrund der Werkstattzugehörigkeit, die die Selbstkonstruktion als Mensch mit Behinderungen sowie einer (vermeintlich) geringeren Leistungsfähigkeit stärken (vgl. Schreiner 2017: 144). „Mit steigender Intensität der Einbindung in die Sondersysteme der Eingliederungshilfe nimmt auch die Identifikation mit der Gruppe der behinderten Menschen bzw. der Werkstattbeschäftigten zu. Dies kann zu einer bewussten Abgrenzung vom allgemeinen Arbeitsmarkt führen und eine Beteiligung an diesem nicht als erstrebenswert erscheinen lassen“ (Schreiner 2017: 145). Das zeigt sich auch darin, dass der Wunsch auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu wechseln mit den Beschäftigungsjahren in der WfbM abnimmt. Je länger jemand in der WfbM arbeitet, desto niedriger ist der Wunsch (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2023: 130 f.).

Die Trennung von allgemeinem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt versus der Sonderwelt Werkstatt für behinderte Menschen zieht in die Selbstkonstruktionen der Werkstattbeschäftigten ein und führt zu der Unterscheidung zwischen „einem Drinnen – also ihrem durch Institutionen der Behindertenhilfe geprägten Lebensbereich – und einem Draußen – also der Lebenswelt außerhalb von Institutionen der Behindertenhilfe bzw. der WfbM“ (Schreiner 2017: 145). Allerdings verlaufen Fremd- und Selbstzuschreibungen nicht nur über den Vergleich zwischen *Drinnen* und *Draußen*, sondern auch innerhalb der WfbM finden sich Hierarchisierungen und Differenzierungen. Diese verlaufen häufig über zugeschriebene Leistungsfähigkeit. Beschäftigte, die Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben beherrschen, gelten als besonders leistungsfähig. Diese übernehmen die Zuschreibung der besonderen Leistungsfähigkeit und verknüpfen dies zum Beispiel mit einer Forderung nach mehr Entgelt (vgl. Karim 2021: 261).

Der Übergang von der Schule in den Beruf ist für viele junge Menschen mit Behinderungen stark von Fremdbestimmung geprägt und von internalisierten Defizitzuschreibungen beeinflusst, die ihr Selbstbild und ihre Entscheidungen prägen. Viele übernehmen die Bewertungen durch Förderschulen und Institutionen, sehen sich als weniger leistungsfähig und passen ihr Verhalten entsprechend an, teils mit Anpassungsstrategien, teils mit Widerstand. Besonders bei länger Beschäftigten in WfbM verstärken sich diese Zuschreibungen, was oft zu einer Distanzierung vom allgemeinen Arbeitsmarkt führt.

5. Folgen der Zuordnungsprozesse für den weiteren Lebenslauf

Mit dem Austritt aus der Schule und dem Übergang in Ausbildung oder Beruf, beginnt ein neuer Lebensabschnitt für die jungen Menschen. Daran geknüpft sind Wünsche und Zukunftsvorstellungen für das weitere Leben. Fabian van Essen zeigt in seiner Fallstudie, dass dabei kleinbürgerliche Ideale eine große Rolle spielen. „Mit der Realisierung dieses Lebensstils wird finanzielle Sicherheit, soziale Anerkennung und ausdrücklich eine Form von Normalität verbunden, die in einem scharfen Gegensatz zu den eigenen prekären, abweichenden und unsicheren Lebensbedingungen stehen“ (van Essen 2013: 364). Für die jungen Menschen ist es schwer, den Traum des kleinbürgerlichen Lebens mit finanzieller Sicherheit, sozialer Anerkennung und Zugehörigkeit zu erreichen, da die Wahrscheinlichkeit für ein prekäres, unstetes und beschwerliches Berufsleben hoch ist. Die prekäre Situation von Menschen mit Lernschwierigkeiten hat beispielsweise auch Auswirkungen auf den Kinderwunsch und erschwert diese Form der Lebensplanung, wie eine Schweizer Studie zum Kinderwunsch junger Erwachsener mit Behinderungen zeigt. Die befragten Menschen mit Behinderungen gaben an, dass Einkommen eine wichtige Voraussetzung für sie ist, um ein Kind zu bekommen. Die finanzielle Situation ist für die Befragten besonders dann eine Hürde, wenn sie nicht auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt sind und deshalb wenig Geld verdienen. Der Kinderwunsch könne durch die schwierige finanzielle Situation nur äußerst schwer verwirklicht werden (vgl. Zehausern u. a. 2024: 9).

Insbesondere für Menschen, die nicht auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, sondern in einer Werkstatt für behinderte Menschen arbeiten, ist ein Leben in finanzieller Sicherheit, sozialer Anerkennung und Zugehörigkeit sehr schwer erreichbar. Dabei ist bei ihnen der Wunsch nach „sozialer Teilhabe in allen relevanten Lebensbereichen und voller gesellschaftlicher Anerkennung als gleichberechtigte Bürgerinnen und Bürger“ (Schreiner 2017: 162) vorhanden, doch die tatsächliche Teilhabe ist begrenzt.

Die Kategorisierungen und Zuordnungsprozesse, die in den vorherigen Kapiteln dargestellt wurden, haben gravierende Folgen für den weiteren Lebenslauf von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Sie haben schlechtere Zugänge zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, ein höheres Armutsrisiko, kleinere Handlungsspielräume und erfahren häufiger gesellschaftliche Abwertung.

5.1 Zugänge zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sowie Armutsrisiko

Der Besuch einer Förderschule bringt im Vergleich mit anderen Schulformen die höchste Wahrscheinlichkeit mit sich, dass der Bildungsweg einen instabilen Verlauf mit hohem Risiko von Ausbildungslosigkeit nimmt. Das gilt insbesondere für Jugendliche aus den unteren Milieus (vgl. Michaelis u. a. 2022: 56 ff.). Ein Grund für den schlechteren Zugang zum Ausbildungsmarkt sind die niedrigen Bildungsabschlüsse von Förderschüler*innen. Sie verlassen mehrheitlich die Schule mit einem Abgangszeugnis, ein geringer Anteil mit einem Hauptschulabschluss. Dies erschwert die Suche nach einem Ausbildungsplatz. Sie müssen Betriebe davon überzeugen, dass sie dennoch in der Lage sind, eine Ausbildung zu schaffen. Dabei stehen sie in Konkurrenz mit Absolvent*innen anderer Schulformen und evtl. höheren Abschlüssen (vgl. van Essen 2013: 127 f.). Besonders nachteilig ist die Situation für Schüler*innen an Förderschulen mit Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Sie haben nur die Möglichkeit ein Abgangszeugnis zu erreichen, denn „in keinem Bundesland ist an den Förderschulen ‚Geistige Entwicklung‘ vorgesehen, einen Hauptschulabschluss oder einen höheren Abschluss zu erlangen“ (Zölls-Kaser 2023b: 68). Die Vermutung liegt nahe, dass nur wenige Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eine Ausbildung beginnen. Dies kann damit begründet werden, dass sie zum einen keinen Abschluss erlangen können, was die Wahrscheinlichkeit auf einen Ausbildungsplatz senkt (vgl. Zölls-Kaser 2023a: 51). Zum anderen wechseln etwa zwei Drittel der Schüler*innen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung nach der Schule in eine Werkstatt für behinderte Menschen (vgl. Detmar u. a. 2008: 77). In Werkstätten für behinderte Menschen können keine Ausbildungsabschlüsse erworben werden. Die Bildungsangebote der WfbM führen nur zu inkorporiertem kulturellem Kapital, aber nicht zu verwertbarem institutionalisiertem kulturellem Kapital.

Förderschulen erschweren nicht nur den Zugang zu kulturellem Kapital. Das getrennte Schulsystem hat negative Auswirkungen auf die Möglichkeiten, soziales Kapital zu erlangen, das für die Ausbildungsplatzsuche verwendet werden kann. Abgänger*innen von Förderschulen haben seltener Netzwerke, die ihnen im Bewerbungsprozess helfen.

„Durch die Selektionsmechanismen im Schulsystem werden demnach soziale Gruppen konstruiert, deren Zusammensetzung letztlich durch die Zugehörigkeit zu jeweils ähnlichen Segmenten des sozialen Raumes hergestellt wird. [...] Mit Blick auf das soziale Kapital von Abgängerinnen und Abgängern der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen bedeutet das, dass sie mit hoher Wahrscheinlichkeit wenig Kontakt zu Personen haben, die über Einfluss im Ausbildungs- und im Arbeitsmarkt verfügen.“ (van Essen 2013: 114)

Im weiteren Lebensverlauf zeigt sich, dass Menschen, die in abgesonderten Systemen wie der Werkstatt für behinderte Menschen arbeiten, über weniger soziales Kapital verfügen. Der Zugang zu Ausbildung oder Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt wird erschwert, da soziale Beziehungen meist nur zu anderen Werkstattbeschäftigten oder zum Fachpersonal bestehen und somit potenziell hilfreiche Netzwerke fehlen (vgl. Karim 2021: 32).

Maßnahmen im Übergangssystem sollen die Chancen auf einen Ausbildungsplatz erhöhen. Es gibt allerdings Zweifel an deren Wirksamkeit und Kritik an deren Ausgestaltung (siehe Kapitel 3.5). Förderschüler*innen wechseln häufiger in das Übergangssystem als Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf, die an Regelschulen unterrichtet wurden. Dies zeigt sich im deutschlandweiten Vergleich von Schüler*innen mit Förderschwerpunkt Lernen an Förderschulen und an allgemeinen Schulen. Nur etwa einem Viertel der Förderschüler*innen gelingt es, direkt nach der Schule bzw. nach einem Jahr Berufsvorbereitungsmaßnahme eine Ausbildung zu beginnen. Schüler*innen von allgemeinen Schulen beginnen häufiger direkt nach der Schule (35 %) oder nach einer kurzen berufsvorbereitenden Maßnahme (9 %) eine Ausbildung (vgl. Holtmann u. a. 2019: 383 f.).

Für beide Schulformen (Förderschule und Regelschule) gilt, dass Schüler*innen ohne Abschluss häufiger im Übergangssystem und seltener in Ausbildungen einmünden als Schüler*innen mit Hauptschulabschluss. Etwa Dreiviertel der Schüler*innen ohne Abschluss befinden sich im Oktober nach dem Verlassen der Schule in einer Berufsvorbereitenden Maßnahme. Bei Schüler*innen mit Hauptschulabschluss sind es ca. 40 % (vgl. Holtmann u. a. 2019: 380 f.).

Tabelle 4 Übergangsmuster (Spaltenprozenzte)

	Insgesamt	Ohne Abschluss	Hauptschulabschluss	Durchschnittliche Anzahl der Spells	Fallzahl (un-gewichtet)
Von Förderschulen					
1. Direkt in Ausbildung	14%	7%	29%	3,0	119
2. Nach BV in Ausbildung	12%	13%	9%	4,3	103
3. Lange in BV	28%	34%	14%	4,8	222
4. 10 Jahre Schule + BV	38%	34%	46%	3,5	301
5. Nur teilweise beobachtet	8%	12%	2%	2,8	68
Von Regelschulen					
1. Ausbildung nach Klasse 9	24%	5%	25%	2,9	610
2. Ausbildung nach Klasse 10	11%	2%	12%	2,6	323
3. Ausbildung nach kurzer BV	9%	9%	9%	4,5	271
4. Lange in BV nach Klasse 9	16%	14%	16%	4,0	416
5. BV nach Klasse 10	14%	13%	14%	3,6	389
6. Ungewissheit	5%	14%	5%	3,8	147
7. Instabilität	12%	22%	11%	5,9	293
8. Nur teilweise beobachtet	9%	21%	8%	3,0	251

BV = Berufsvorbereitung.

Quelle: NEPS SC4 SUF 9.o.o., gewichtet, eigene Berechnungen.

*Abbildung 14: Übergänge von Schüler*innen mit maximal Hauptschulabschluss (Holtmann u.a. 2019: 383)*

Die Notwendigkeit des Übergangssystems wird mit fehlenden Kompetenzen bzw. der fehlenden Ausbildungsreife begründet. In Maßnahmen des Übergangssystems sollen Jugendliche diese nachholen können, um anschließend eine Ausbildung zu beginnen. Es ist jedoch ein Zusammenwirken verschiedener Faktoren (Ausbildungsmarkt, Bildungsangebote, individuellen Faktoren), die beeinflussen, ob Jugendliche in eine Ausbildung oder in eine Maßnahme des Übergangssystem wechseln (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 141). Das zeigt sich beispielsweise darin, dass es kaum Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen mit Hauptschulabschluss gibt, die ins Übergangssystem, in eine schulische Ausbildung oder in das duale System gewechselt sind. Die Kompetenzausprägungen und -streuungen sind bei den jungen Erwachsenen in allen drei Bereichen nahezu gleich (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 141).

Für den weiteren Lebensweg ist nicht nur entscheidend, ob jemand eine Ausbildung beginnt. Wichtig ist auch, welche Ausbildung es ist und welche Chancen sich dadurch auf dem Arbeitsmarkt eröffnen. So gibt es Faktoren, die den Übergang auf den Arbeitsmarkt für Jugendliche erschweren, wenn sie eine Ausbildung in einem außerbetrieblichen Bildungsträger absolvieren: Das Angebot außerbetrieblicher Ausbildungsplätze muss sich nicht unbedingt nach dem Bedarf auf dem Arbeitsmarkt richten, die Auszubildenden erlangen weniger Erfahrungen in betrieblichen Settings und realen Arbeitssituationen und

es fällt die Möglichkeit der Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb weg (vgl. Lex u. a. 1999: 18).

Auch die Entscheidung für eine theoriereduzierte Fachpraktikerausbildung (§ 66 BBiG/§ 42r HwO) hat gegenüber einer regulären Ausbildung Nachteile. Die reguläre Berufsausbildung ist transparenter und vergleichbarer als die Fachpraktikerausbildungen, deren Ausbildungsregelungen zu einem großen Teil von den jeweiligen regionalen Kammern erlassen werden. Die Auswahl an Fachpraktikerausbildungen ist außerdem geringer als die der regulären Ausbildungen und der Wechsel von einer Fachpraktikerausbildung in eine reguläre Ausbildung ist nicht immer möglich. Hinzu kommt, dass es keine flächendeckende tarifliche Regelung für die Fachpraktikerabschlüsse gibt. Sie haben demnach bei der tariflichen Eingruppierung nicht denselben Schutz und dieselbe Sicherheit wie mit einem regulären Ausbildungsabschluss (vgl. Blanck 2020: 27). Wie in Kapitel 3.4 dargestellt, sind die Fachpraktikerausbildungen überwiegend außerbetrieblich, weshalb die jungen Erwachsenen doppelt im Nachteil sind.

Ein Beispiel für die schlechteren Zugänge zum Arbeitsmarkt aufgrund einer außerbetrieblichen Ausbildung liefert die Studie von Fabian van Essen (2013). Von den neun Jugendlichen seiner Fallstudie hat keiner im Anschluss eine weitere Ausbildung absolviert oder in einem Beruf gearbeitet, der inhaltlich etwas mit der außerbetrieblichen Ausbildung zu tun hat. Die außerbetriebliche Ausbildung bedeutet zwar ein Zugewinn an institutionalisiertem kulturellem Kapital, das aber nicht gut verwertet werden konnte. „Ein überbetrieblicher Ausbildungsabschluss ist – zumindest für diese Stichprobe – mit Blick auf seine direkte Verwertbarkeit auf dem Ausbildungs- und dem Arbeitsmarkt wertlos“ (van Essen 2013: 189). Die jungen Erwachsenen aus van Essens Studie führen nach der Schule ein Leben, das von häufigen Jobwechseln, Phasen der Arbeitslosigkeit und Maßnahmen geprägt ist. Die meisten sind armutsgefährdet oder armutsbetroffen (vgl. van Essen 2013: 189 ff.). Die einzigen Interviewten, die langfristig einen abgesicherten Lebensweg einschlagen konnten, stammten aus sozial intakten, vernetzten und ökonomisch abgesicherten Familien (vgl. van Essen 2013: 378). Dies lässt sich als ein Beispiel für die generationenübergreifende Stabilität des Habitus und der sozialen Position deuten. Diese scheinen in diesem Beispiel selbst dann von Dauer zu sein, wenn ihre Reproduktion durch Behinderungskonstruktionen und geringes Kapital gefährdet wird.

Was in Fabian van Essens Fallstudie eindrücklich zu sehen ist, gilt für viele Menschen mit Behinderungen. Sie sind häufiger und länger arbeitslos, haben durchschnittlich ein geringeres Einkommen (1,38€ brutto pro Stunde weniger), weniger Vermögen (durchschnittlich 27.000€ weniger) und machen sich mehr Sorgen um ihre wirtschaftliche Situation als Menschen ohne Behinderungen (vgl. Bundesministerium für Arbeit und

Soziales 2021: 215 f.). Die Barrieren und Benachteiligungen im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt sind zentrale Gründe dafür. Menschen ohne Schulabschluss oder Ausbildungsabschluss haben ein höheres Risiko, arbeitslos zu werden sowie ein höheres Risiko für unstete und prekäre Beschäftigung im Lebenslauf (vgl. Keim u. a. 2019: 593 ff.). Menschen mit Behinderungen haben häufiger keinen Berufsabschluss als Menschen ohne Behinderungen und somit ein höheres Risiko für Arbeitslosigkeit oder prekäre Beschäftigung. Im Jahr 2017 lag der Anteil der 30-64-jährigen Menschen mit Behinderungen ohne beruflichen Abschluss bei 20,6% und der bei Menschen ohne Behinderungen bei 15% (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2021: 176). Menschen mit Behinderungen, die in Berlin das Budget für Arbeit nutzen, sind von der Arbeitslosenversicherung ausgeschlossen und haben somit auch keinen Anspruch auf deren Leistungen, wie zum Beispiel Arbeitslosen- oder Kurzarbeiter*innengeld (vgl. Rambauser-Haß und Mattern 2022: 132). In dieser Hinsicht sind sie gegenüber regulär sozialversicherungspflichtig Beschäftigten im Nachteil. Theoriereduzierte Fachpraktikerausbildungen, die speziell für Menschen mit Behinderungen konzipiert wurden, führen häufig in eher gering entlohnte Bereiche wie Land- und Hauswirtschaft (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2021: 209). Bei den Recherchen für diese Arbeit war keine Gegenüberstellung der durchschnittlichen Ausbildungsvergütung bei regulären Ausbildungen und Fachpraktiker zu finden. Auch ein Vergleich zwischen außerbetrieblichen und betrieblichen Ausbildungsverhältnissen stellt eine Forschungslücke dar. Eine Hypothese dazu wäre, dass die Ausbildungsvergütung bei außerbetrieblichen Ausbildungen geringer ist, da die Agentur für Arbeit höchstens die Mindestausbildungsvergütung als Zuschuss an die Bildungsträger zahlt (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2024b: 20). Die tariflichen Ausbildungsvergütungen lagen dagegen durchschnittlich bei über 1000€ in allen Ausbildungsjahren (vgl. Schönfeld und Wenzelmann 2025: 5).

Auch die Unterstützte Beschäftigung als Maßnahme für den Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt führt in gering entlohnte Arbeitsverhältnisse. Lediglich 6 % der Maßnahmenteilnehmenden verdienen mehr als 14 € pro Stunde. Ungefähr 60 % arbeiten in Teilzeit und etwa genauso viele in befristeten Arbeitsverhältnissen (vgl. Schulz und Bungart 2024: 11 f.). Die Wahrscheinlichkeit nach einer Unterstützten Beschäftigung schlecht bezahlt, befristet und in Teilzeit beschäftigt zu sein, also prekär und armutsbetroffen, ist demnach hoch.

Menschen, die in Werkstätten für behinderte Menschen beschäftigt sind, haben ein besonders hohes Armutsrisiko. Das durchschnittliche Entgelt lag 2021 bei 226 € im Monat (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2023: 53). Werkstattbeschäftigte sind in der Regel vom Mindestlohngesetz ausgeschlossen, was damit begründet wird, dass sie

keine Arbeitnehmer*innen sind, sondern nur in einem arbeitnehmerähnlichen Rechtsverhältnis zur Werkstatt für behinderte Menschen stehen. Eine rechtswissenschaftliche Untersuchung im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales zur Bezahlung von Werkstattbeschäftigten kommt zu dem Schluss, dass hier eine Ungleichbehandlung vorliegt und die rechtliche Zulässigkeit überprüft werden muss (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2023: 24 f.). In der Praxis bedeutet der Ausschluss vom Mindestlohngesetz, dass Werkstattbeschäftigte aufgrund ihres geringen Entgelts auf zusätzliche finanzielle Unterstützung angewiesen sind. Nur 15 % der Beschäftigten beziehen keine zusätzlichen Leistungen. 85 % der Beschäftigten erhalten eine Erwerbsminderungsrente, Grundsicherung oder beides. Das durchschnittliche verfügbare Einkommen von Werkstattbeschäftigten mit Grundsicherungsbezug in Privathaushalten im Jahr 2019 lag bei 973 €. Das durchschnittliche verfügbare Einkommen von Werkstattbeschäftigten mit Bezug einer Erwerbsminderungsrente im Jahr 2019 lag bei 1.051 € (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2023: 56 ff.). Werkstattbeschäftigte gelten ab dem Zeitpunkt, an dem sie in einer Werkstatt arbeiten als voll erwerbsgemindert, unabhängig davon, ob dies irgendwann mit einem Gutachten festgestellt wurde oder nicht. Dadurch haben sie Vorteile bei der Rente: Nach 20 Jahren haben Werkstattbeschäftigte Anspruch auf eine Erwerbsminderungsrente, für die Beiträge zur Rentenversicherung auf der Basis eines Einkommens i.H.v. 80 % der Bezugsgröße entrichtet wurden, also so, als hätten sie 80 % eines durchschnittlichen Einkommens verdient. Das bedeutet: Obwohl die Werkstattbeschäftigten sehr wenig verdienen, werden ihre Rentenbeiträge auf Grundlage eines höheren fiktiven Einkommens berechnet, was sich positiv auf ihre spätere Rente auswirkt. Das gilt sowohl für Beschäftigte in Werkstätten als auch bei anderen Leistungsanbietern, sofern sie 20 Jahre dort gearbeitet haben. Dieser rentenrechtliche Vorteil gilt nicht beim Budget für Arbeit (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2023: 221). Die Entscheidung für ein Budget für Arbeit kann sich somit negativ auf die Rente auswirken, beispielsweise wenn jemand in Teilzeit und/oder mit niedrigem Gehalt arbeitet. „Die im Vergleich mit Werkstattbeschäftigten meist niedrigeren Rentenbeiträge können im Zusammenspiel mit schlechteren Vorsorgemöglichkeiten durch eine Beschäftigung im Niedriglohnbereich zu Nachteilen in der Alterssicherung führen“ (Rambausek-Haß und Mattern 2022: 132). Es ist wahrscheinlich, dass Budget für Arbeit-Nutzer*innen nur eine geringe Bezahlung erhalten, vor allem wenn sie keinen anerkannten Ausbildungsabschluss haben (vgl. Rambausek-Haß und Mattern 2022: 132 f.). Somit wird die Werkstattbeschäftigung gegenüber der Beschäftigung mit einem Budget für Arbeit rentenrechtlich privilegiert.

Allerdings ist die (fiktive) volle Erwerbsminderung für Werkstattbeschäftigte von Nachteil, wenn diese Vermögen besitzen. Aufgrund der Erwerbsminderung fallen sie nicht in den

Anwendungsbereich des Bürgergelds, sondern in die Grundsicherung im Alter und bei Erwerbsminderung nach SGB XII und somit gelten niedrigere Schonvermögengrenzen (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2023: 223). Schonvermögengrenze bedeutet, dass Bezieher*innen von Grundsicherung im Alter und bei Erwerbsminderung, nur bis zu einem festgelegten Betrag anrechnungsfrei ökonomisches Kapital besitzen können. Alles darüber hinaus führt demnach dazu, dass die Grundsicherung gekürzt wird bzw. entfällt. Es kann angenommen werden, dass dies für Menschen aus Milieus mit wenig ökonomischem Kapital meist nicht relevant ist, da sie in der Regel keine größeren Geldgeschenke oder Erbschaften erwarten können. Für Menschen aus mittleren oder oberen Milieus, die in Werkstätten arbeiten und ökonomisches Kapital besitzen, kann dies bedeuten, dass sie keinen oder geminderten Anspruch auf Grundsicherung haben. Sie müssten mit ihrem Vermögen und dem Werkstattentgelt den eigenen Lebensunterhalt bestreiten. Wenn Vermögen für den Lebensunterhalt genutzt werden muss und gleichzeitig keine Möglichkeit besteht, eigenes Vermögen oder gutes Einkommen zu generieren, ist es vermutlich schwerer, die Position im sozialen Raum zu halten.

Arbeitnehmer*innen mit Behinderungen die Leistungen der Eingliederungshilfe (SGB IX) erhalten, müssen sich mit einem Teil ihres Einkommens bzw. Vermögens an den Kosten der Leistung beteiligen, wenn dieses verschiedene Schwellenwerte überschreitet. Wer also viel Geld verdient bzw. besitzt, muss bestimmte Teilhabeleistungen mitfinanzieren. Die Schwellenwerte orientieren sich an der jährlichen Bezugsgröße nach §18 SGB IV. 2020 lag die Vermögensobergrenze (freizulassendes Barvermögen) bei 57.330 €. Die Einkommensgrenze von Arbeitnehmer*innen mit Behinderung lag bei 32.487 € Jahresbruttoeinkommen und bei Selbstständigen bei 28.665€. Bei der Berechnung im Einzelfall gelten noch zusätzliche Freibeträge und es sind einige Eingliederungshilfeleistungen von der Regelung ausgenommen (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2021: 269).

Wie oben genannt, beziehen 15 % der Werkstattbeschäftigten keine Grundsicherung oder Erwerbsminderungsrente. Vorhandenes Vermögen könnte ein Grund dafür sein. Unklar bleibt, wie viele Werkstattbeschäftigte aus mittleren und oberen Milieus mit hohem ökonomischem Kapital stammen und wie die Angehörigen der verschiedenen Milieus mit der Situation umgehen. Denkbar wäre beispielsweise, dass Angehörige, die in Werkstätten für behinderte Menschen beschäftigt sind, bewusst von Geldgeschenken und Erbschaften ausgeschlossen werden, um den Grundsicherungs- oder Erwerbsminderungsbezug nicht zu gefährden. So gibt es beispielsweise das sogenannte Behinderentestament. Das ist eine erbrechtliche Konstruktion, mit dem erreicht wird, dass Vermögen vererbt werden kann, ohne dass der Sozialhilfeträger Zugriff auf das Erbe hat

(vgl. Kruse und Hoffmann 2018). Darüber hinaus bleibt offen, inwiefern Erbschaftsregelungen die Bewertung von Werkstätten für behinderte Menschen sowie inklusiven Beschäftigungsmöglichkeiten beeinflusst.

5.2 Kleinere Handlungsspielräume

Die Kategorisierungen und Zuordnungsprozesse am Übergang Schule-Beruf beeinflussen die Handlungsspielräume von Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten. Wie in den vorherigen Kapiteln gezeigt, spielt die Berufsberatung eine zentrale Gatekeeping-Rolle und schränkt die Handlungsspielräume der jungen Menschen ein.

„Durch regulative Vorgaben zur Budgetplanung, den Einkauf von Maßnahmen in Zusammenhang mit kulturell-kognitiven Vorstellungen von Lernbehinderung und Abbruchwahrscheinlichkeiten von Ausbildungen sowie normativen Anforderungen an die Beschulung von Jugendlichen und die Rollenverteilung der U25- und Reha-Beratung findet eine starke Einengung der formal zur Verfügung stehenden Möglichkeiten der Ausbildungsförderung in der Berufsberatung statt. In der Folge werden für Jugendliche mit Lernbehinderung fast ausschließlich spezielle Reha-BVBs sowie BVJ an Förderberufsschulen und – nach dem Absolvieren von Berufsvorbereitungen – vor allem Fachpraktikerausbildungen in außerbetrieblichen Einrichtungen (und damit ein begrenztes Berufsspektrum) in Betracht gezogen. Beim Finden von regulären betrieblichen Ausbildungen sind die Jugendlichen weitgehend auf sich selbst und ihre privaten Ressourcen angewiesen.“ (Blanck 2020: 181)

Wer der Zuordnung der Berufsberatung nicht folgt, muss damit rechnen, dass ihm*ihre bestimmte Ressourcen nicht zur Verfügung gestellt werden, so erhalten beispielsweise Jugendliche ohne Ausbildungsreife keine Unterstützung von der Agentur für Arbeit durch die Vermittlung von Ausbildungsplätzen. Wenn Betriebe den Handlungsspielraum erweitern und Jugendlichen einen Ausbildungsplatz anbieten, die laut Gutachten nicht ausbildungsreif bzw. -geeignet sind, wird dies von den Berufsberater*innen kritisch gesehen. Während die Unternehmen in diesen Jugendlichen das Potenzial für eine erfolgreiche Ausbildung sehen, befürchten die Berater*innen, dass sie den Anforderungen nicht gewachsen sind und die Ausbildung abbrechen könnten. Daher werden sie trotz positiver Rückmeldungen aus der Praxis nicht als ausbildungsgerecht eingestuft. Dies wird mit der formalen Vorgabe begründet, dass die Feststellung der Eignung unabhängig von der tatsächlichen Vermittelbarkeit auf dem Ausbildungsmarkt erfolgen müsse. Es besteht eine Diskrepanz zwischen der Sichtweise der Betriebe und der Berufsberatung: Während Unternehmen ihre Einschätzung auf praktische Erfahrungen und Leistungsnachweise, etwa aus Praktika, stützen, werden diese Faktoren in der Beratung nicht als ausreichende Indikatoren für die Eignung anerkannt. Stattdessen scheint die Berufsberatung an einer restriktiveren Definition von Eignung festzuhalten – selbst dann, wenn Betriebe ihnen eine Chance geben würden (vgl. Blanck 2020: 170 ff.).

Daneben sind das Schulsystem bzw. die Lehrkräfte daran beteiligt, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten kleinere Handlungsspielräume offenstehen. So scheint beispielsweise die Zuordnung zum Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung eine Art

Automatismus in Gang zu setzen, der in eine Beschäftigung in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) führt (vgl. Zölls-Kaser 2023b: 68). Dafür gibt es verschiedene Erklärungsansätze. Es bestehen Kooperationen zwischen Förderschulen mit dem Schwerpunkt Geistige Entwicklung und Werkstätten für behinderte Menschen. Diese zeigen sich darin, dass Schulklassen die WfbM besichtigen und Lehrkräfte dort regelmäßig Praktika und Hospitationen für ihre Schüler*innen organisieren (vgl. Zölls-Kaser 2023b: 237). Somit wird ein einzelner Bildungsweg besonders gefördert. Praktika in einer WfbM sind für längerfristige berufliche Perspektiven allerdings nur eingeschränkt hilfreich. „Der Handlungsrahmen der Schüler*innen (und somit die Möglichkeiten für sie zu partizipieren) wird somit nur teilweise erweitert, da die Alternativen keine konkreten nächsten Schritte (konkrete Betriebe) beinhalten, sondern nur Ideen für Tätigkeiten“ (Zölls-Kaser 2023b: 239). Betriebliche Praktika von Förderschüler*innen mit Förderschwerpunkt GE finden oft in Bereichen statt, in denen potenziell einfache Aufgaben als ungelernete Arbeitskraft erfüllt werden können, beispielsweise in der Gastronomie, im Hotel, als Hausmeister oder im Supermarkt. Das Berufsspektrum ist recht eingeschränkt. Die Arbeitsbereiche ähneln darüber hinaus häufig Arbeitsbereichen, die WfbM vorhalten. „Eine Tätigkeit in der Küche oder im Garten sowie (als Außenarbeitsplatz) in einem Café bzw. Hotel findet sich in fast jeder WfbM. Eine mögliche Erklärung für diese Praktikawahl könnte sein, dass die Praktika die Schüler*innen auf die spätere Arbeitsaufnahme in einer WfbM vorbereiten sollen“ (Zölls-Kaser 2023b: 239). Rückblickend berichten Werkstattbeschäftigte, dass sie beim Übergang in eine WfbM kein Einfluss auf die Entscheidung hatten (vgl. Schreiner 2017: 143). Sie sehen die Gründe für die Aufnahme in die WfbM sowohl bei Personen aus ihrem persönlichen Umfeld als auch bei Lehrkräften, Ärzt*innen und Mitarbeitenden der Agentur für Arbeit. „Selbstbestimmte Berufswahl auf der Grundlage eigener Erfahrungen, dem Wissen um die verschiedenen Möglichkeiten sowie die eigenen Kompetenzen erfolgt in der Regel nicht“ (Schreiner 2017: 143). Der Handlungsspielraum von Schüler*innen mit Förderschwerpunkt GE wird darüber hinaus dadurch eingeschränkt, dass die Förderschulen ihnen keine Möglichkeit geben, einen Hauptschulabschluss oder höheren Abschluss zu erlangen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 181).

Wenn die Schüler*innen einen Berufswunsch außerhalb der WfbM haben, müssen sie diesen gegenüber Lehrkräften und dem persönlichen Umfeld begründen und ggf. auch verteidigen, wenn das Umfeld die WfbM als geeignetste und/oder einzige Möglichkeit sehen, was durch den beschriebenen Automatismus und die festen Strukturen wahrscheinlich erscheint (vgl. Zölls-Kaser 2023b: 130). Außerdem brauchen sie Informationen über Alternativen und Unterstützungsmöglichkeiten abseits der WfbM, beispielsweise wie Betriebe kennengelernt werden können und welche Fördermöglichkeiten

(Budget für Arbeit etc.) bestehen. Fehlende Informationen sind somit ein weiterer Faktor, der die Handlungsspielräume von Schüler*innen einschränkt (vgl. Zölls-Kaser 2023b: 257). Das lässt sich auf andere Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten ausweiten. Auch sie müssen Alternativen und Möglichkeiten kennen und für diese einstehen, wenn sie ihre Handlungsspielräume erweitern wollen. Der Handlungsspielraum wird eingeschränkt, indem nur bestimmte Wege von der Berufsberatung ermöglicht werden oder Lehrkräfte und Schulpersonal bestimmte berufliche Wege vorbereiten und andere nicht bzw. keine umfassenden Informationen bereitstellen.

Ein weiterer Faktor, der die Handlungsspielräume von Menschen mit Lernschwierigkeiten einschränkt, ist das kleinere Angebot bei Ausbildungen und Tätigkeiten, die sich speziell an Menschen mit Behinderungen richten. Bei der Entscheidung für einen bestimmten Ausbildungsberuf haben Menschen mit Lernschwierigkeiten geringere Auswahlmöglichkeiten. Auch wenn das duale System eine Vielzahl an verschiedenen Ausbildungsgängen bietet, stehen Menschen mit Lernschwierigkeiten nur ein Teil davon zur Verfügung, da sie in der Regel einen Hauptschulabschluss oder keinen Abschluss vorweisen können und somit schlechtere Chancen haben, wie Menschen mit höheren Abschlüssen. Schüler*innen mit maximal Hauptschulabschluss absolvieren mehrheitlich Ausbildungen in handwerklichen, einfachen gewerblich-technischen oder Verkaufsberufen, Schüler*innen mit höherem Abschluss eher in kaufmännischen, anspruchsvoll gewerblich-technischen oder Büroberufen (vgl. Michaelis u. a. 2022: 14). Schulische Ausbildungen stehen, wie in den vorherigen Kapiteln dargestellt, Menschen ohne Abschluss in der Regel nicht offen.

Die Auswahl an Ausbildungsgängen wird weiter verknüpft, wenn die jungen Menschen eine theoriereduzierte Ausbildung nach § 66 BBiG/§ 42r HwO beginnen möchten. Es gibt nicht zu jeder regulären Ausbildung eine Ausbildungsregelung für die theoriereduzierte Ausbildung und zudem werden auch nicht alle vorhandenen Ausbildungsregelungen der Fachpraktikerausbildungen in allen Bundesländern angeboten. Der Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) hat Empfehlungen für 13 bundesweite Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen beschlossen. Hinzu kommen insgesamt 226 regionale Kammerregelungen für theoriereduzierte Ausbildungen. Jede Kammer hat also nochmal eigene Ausbildungsregelungen und es wird nicht in allen Regionen nach allen Kammerregelungen ausgebildet. In Berlin beispielsweise sind lediglich 20 Regelungen für theoriereduzierte Ausbildungen bei den zuständigen Stellen verzeichnet (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2024d: 258 f.).

Bei Betrachtung der Tätigkeitsbereiche in denen Personen arbeiten, die zuvor eine Unterstützte Beschäftigung (UB) absolviert haben, zeigt sich ein recht breites Bild (vgl.

Abbildung 15). Die meisten arbeiten im Bereich Verkauf/Einzelhandel (14 %), gefolgt von Lager/Versand/Verpackung (12,4 %). Etwa gleichauf sind die Bereiche Handwerk und Küche/Lebensmittel mit 9 %. Im Bereich Alten-/Krankenpflege bzw. -betreuung, Produktion/Montage und Gartenlandschaftsbau arbeiten jeweils ca. 7 % der ehemaligen Maßnahmenteilnehmende (vgl. Schulz und Bungart 2024: 13). Auch wenn dies unterschiedliche Tätigkeitsfelder abbildet, muss berücksichtigt werden, dass es sich in der Regel um Tätigkeiten handelt, die ohne Ausbildung zugänglich sind, also sogenannte Helfer*innentätigkeiten. Die Vermutung liegt nahe, dass dies berufliche Veränderungen innerhalb eines Betriebs als auch einen Betriebswechsel oder gar Tätigkeitsbereichswechsel ungewein erschwert. Der Weg von einer angelernten Helfer*innentätigkeit zu beispielsweise einer Tätigkeit mit Führungs- und Personalverantwortung erscheint weit und mühsam.

14.5. In welchen Tätigkeitsbereichen sind die vermittelten Personen beschäftigt?

(bei mehreren Tätigkeiten bitte den Bereich angeben, in dem die meisten Tätigkeiten anfallen)

2022	2009-2021		2022	2009-2021	
7,1%	9,1%	Produktion/Montage	6,8%	6,8%	Garten- und Landschaftsbau
9,0%	6,9%	Handwerk	4,6%	5,4%	Reinigung
1,8%	1,1%	Recycling	5,3%	4,0%	Hausmeistertätigkeit
12,4%	11,3%	Lager/Versand/Verpackung	1,9%	2,3%	Gastronomie – Bedienung
9,0%	13,2%	Küche/Lebensmittelverarbeitung	1,2%	2,9%	Wäscherei/Zimmerservice
5,6%	7,0%	Bürobereich	14,0%	11,6%	Verkauf/Einzelhandel
1,9%	1,6%	Tierpflege	1,2%	2,5%	Tankstelle/Kfz-Pflege
7,7%	5,3%	Alten-/Krankenpflege/-betreuung	1,2%	0,7%	Kinder-/Jugendbetreuung
9,3%	8,3%	Sonstiges*			

*Folgende Tätigkeitsbereiche wurden 2022 unter „Sonstiges“ genannt: Archiv und Digitalisierung, Ausbildung Florist, Bettentransport Krankenhaus, E-Commerce Dienst, Fahrdienst einer WfbM, Fahrdienstbegleitung, Fahrer, Flughafen Gepäckabfertigung, Fotoarbeiten, Hauswirtschaft, Helfer auf Reithof, Helfer in der Kistenwäsche (Großbäckerei), Helferin Hauswirtschaft und Hausmeisterdienste (Grundschule), IT-Support, Kfz – Reifenwechsel, Labor, Massage/Wellness, Mechatronik, Servicekraft, Sicherheitsservice, Spenderdienst (Blutspende), Straßenbahnfahrer, Textilbedarf.

Abbildung 15: Tätigkeitsbereiche ehemaliger UB-Maßnahmenteilnehmender (Schulz und Bungart 2024: 13)

Bei Betrachtung des Tätigkeitsspektrums in einer Werkstatt für behinderte Menschen, zeigt sich dieses weniger breit als bei einer UB. Die häufigsten Einsatzbereiche von Werkstattbeschäftigten sind mit jeweils ca. einem Drittel Montagearbeiten und Verpackungen. Jeweils 8-9 % der Beschäftigten sind in den Bereichen Küche/Verpflegung, Büro/Versanddienste, Metallbearbeitung sowie Computer/EDV (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2023: 46).

Menschen mit Lernschwierigkeiten haben also weniger Auswahlmöglichkeiten bei Ausbildungen und Tätigkeitsfeldern. Hinzu kommt, dass Jugendliche die (defizitären) Fremdzuschreibungen aus der Schulzeit verinnerlichen und bei ihren beruflichen

Entscheidungen einfließen lassen. Die daraus resultierenden Selbstkonstruktionen (siehe auch Kapitel 4.4) schränken Handlungsmöglichkeiten ein, z. B. indem sich Jugendliche nicht auf Ausbildungs- oder Arbeitsplätze bewerben, die sie sich wünschen, aber nicht zutrauen bzw. nicht daran glauben, dass sie eine Chance hätten (vgl. Blanck 2020: 69).

Die eingeschränkten Handlungsspielräume ziehen sich für die jungen Menschen durch das ganze weitere Leben. „Mittel- oder langfristige Lebensplanungen sind angesichts der vielfältigen Unsicherheiten kaum möglich und die Teilnahme an anderen sozialen Feldern jenseits der Arbeitswelt steht häufig in starker Abhängigkeit von ökonomischem, sozialem oder symbolischem Kapital, über das Abgängerinnen und Abgänger der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen häufig nur in geringem Maße verfügen“ (van Essen 2013: 137). Dies lässt sich auf (ehemalige) Schüler*innen mit Förderschwerpunkt GE und Sprache übertragen. Besonders schwierig ist die Lebensplanung für Beschäftigte in Werkstätten für behinderte Menschen, da sie die prekärste Form der Beschäftigung darstellt: Das Entgelt ist gering, sie bietet keine Möglichkeit verwertbares kulturelles Kapital in Form von Zertifikaten zu erlangen und auch die Sozialkontakte bestehen hauptsächlich über die WfbM. Werkstattbeschäftigte berichten, dass ihre Sozialkontakte, abgesehen von der Familie, überwiegend zu anderen Beschäftigten der WfbM oder zu professionellen Unterstützer*innen der WfbM bestehen. Auch Freizeitangebote nehmen sie meist, aus Mangel an Alternativen, im Kontext der WfbM oder anderen Trägern der Behindertenhilfe wahr (vgl. Schreiner 2017: 145).

5.3 Gesellschaftliche Abwertung

Die Kategorisierungen und Zuordnungsprozesse am Übergang Schule-Beruf beeinflussen nicht nur die Handlungsspielräume von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Sie sind auch mit einer gesellschaftlichen Abwertung und Stigmatisierung verbunden. Schüler*innen, die auf eine Förderschule wechseln, nehmen dies als ein stigmatisierendes und schambehaftetes Erlebnis wahr (vgl. Schumann 2007: 190). Der Wechsel auf die Förderschule wird auch von Außenstehenden als eine negative Abweichung mit einer negativen Signalwirkung verstanden. Förderschulen besitzen kaum Ansehen (vgl. van Essen 2013: 107). Im Laufe ihrer Schullaufbahn wird den Schüler*innen darüber hinaus klar, dass der Wechsel auf eine Förderschule nicht nur Stigmatisierung mit sich bringt, sondern auch schlechtere Chancen, einen Schulabschluss zu erlangen und auf dem Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt Fuß zu fassen (vgl. van Essen 2013: 201 ff.).

Am Übergang Schule-Beruf sind Menschen mit Lernschwierigkeiten mit Zuordnungsprozessen konfrontiert, bei denen Unterstützung an Defizitbeschreibungen geknüpft sind.

Das bedeutet, dass die Unterstützung zunimmt, wenn den Menschen mit Lernschwierigkeiten mehr Defizite zugeschrieben werden. Das in vorherigen Kapiteln beschriebene Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma beinhaltet immer defizitorientierte Beschreibungen. Dies lässt sich am Beispiel der Werkstätten für behinderte Menschen gut zeigen. „Die rechtlichen Grundlagen für die Aufnahme und den Verbleib in eine(r) Werkstatt für behinderte Menschen heben Behinderung als individuelles Defizit hervor und weisen zugleich ein Paradox zwischen einer gesetzlich hergestellten Erwerbsminderung und einem gleichzeitigen Leistungsanspruch in Werkstätten auf“ (Czedik 2020: 212). Die Leistungen der WfbM werden damit begründet, dass eine Person (noch) nicht auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt arbeiten kann. Die Ursache wird dabei mit individuellen Defiziten begründet und nicht etwa mit Barrieren im Arbeitsmarkt. Mit dem Eintritt in die WfbM wird eine Erwerbsminderung angenommen und ihnen wird ein arbeitnehmerähnlicher Rechtsstatus zugesprochen. Die Arbeit in einer WfbM wird damit nicht als reguläre Erwerbsarbeit anerkannt und vom Mindestlohn ausgeschlossen. Indirekt sind Werkstätten und ihre Beschäftigten dennoch von den Anforderungen des allgemeinen Arbeitsmarkts betroffen, da sie häufig Dienstleistungen und Produktionen für Unternehmen erbringen (vgl. Czedik 2020: 212 ff.). Der Wunsch, mehr Anerkennung für die eigene Arbeit zu erhalten, ist bei den Werkstattbeschäftigten sehr hoch (91% finden mehr Anerkennung wichtig) (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2023: 135). Beschäftigte in Werkstätten für behinderte Menschen geben an, dass sie von Personen außerhalb der Werkstätten keine bis geringe Wertschätzung erfahren. Die Arbeit werde von Menschen außerhalb als weniger sinnvoll betrachtet und sie erleben sich nicht als gleichberechtigt. Innerhalb der Werkstatt empfinden die Werkstattbeschäftigten dagegen Anerkennung für ihre Arbeit. Mario Schreiner weist allerdings darauf hin, dass die Anerkennung innerhalb der WfbM, die von den Beschäftigten in den Interviews beschrieben wird, für die „Gewährung von für erwachsene und selbstbestimmte Personen unstrittige Rechte erfahren wird“ (Schreiner 2017: 142). Er verdeutlicht dies mit einem Beispiel eines Interviewten, der die Möglichkeit, sich in der Pause frei in und außerhalb der WfbM zu bewegen, als Privileg und Form der Anerkennung beschreibt (vgl. Schreiner 2017: 142 f.).

Eine extreme Form der Abwertung sind Gewalterfahrungen. Menschen mit Behinderungen sind davon besonders stark betroffen. Sie erleben die Gewalt häufig im Arbeits- und Ausbildungskontext (vgl. Schröttle u. a. 2024a: 24 f.). Das Ausmaß an Gewalt ist dabei in Werkstätten für behinderte Menschen sehr hoch. Beschäftigte in Werkstätten für behinderte Menschen sind dreimal so häufig von sexualisierter Belästigung am Arbeitsplatz betroffen als Beschäftigte im Bevölkerungsdurchschnitt. Das reicht von sexualisierten Kommentaren bis hin zu schweren Formen sexualisierter Gewalt. Nicht nur die Anzahl der Gewaltvorfälle ist in Werkstätten höher. Werkstattbeschäftigte erleben schwerere

Formen sexualisierter Gewalt als Beschäftigte auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt (vgl. Schröttle u. a. 2024b: 8 ff.). Werkstattbeschäftigte erleben darüber hinaus auch häufig andere Formen von Gewalt am Arbeitsplatz. Jede dritte Person berichtete, psychische Gewalt erlebt zu haben und mehr als jede siebte Person gab an, körperliche Gewalt erlebt zu haben (vgl. Schröttle u. a. 2024b: 19 f.).

Ein hohes Risiko für Arbeitslosigkeit, prekäre Beschäftigung und Stigmatisierung aufgrund der Arbeits- bzw. Lebenssituation hat nicht nur ökonomische, sondern auch psychosoziale Folgen, wie zum Beispiel ein geringeres Selbstwertgefühl, Resignation, geringere Lebenszufriedenheit. Die sozialen Kontakte werden eingeschränkt und begrenzen sich öfter auf Familie oder Menschen in ähnlichen Berufs- und Einkommenssituationen. Arbeitslosigkeit, prekäre Beschäftigung und Armutsbetroffenheit haben auch negative gesundheitliche Folgen, wie zum Beispiel eine höhere Wahrscheinlichkeit, krank zu werden oder zu sterben (vgl. Keim u. a. 2019: 596).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten aufgrund von Behinderungen und sozialer Ungleichheit Benachteiligung beim Bildungserwerb und im Arbeitsleben erfahren. Diese Ungleichbehandlung erschwert den Zugang zu ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital und schränkt die Selbstbestimmung und Teilhabe ein.

6. Schlussfolgerungen

Diese Arbeit verfolgt das Ziel, die Verschränkung von Behinderungen und sozialer Ungleichheit beim Übergang von der Schule in den Beruf intersektional zu analysieren. Am Beispiel von Berlin wurden die Bildungswege von Menschen mit Lernschwierigkeiten dargestellt. Die Schlussfolgerungen sind allerdings nicht berlinspezifisch, sondern lassen sich auch auf andere Bundesländer übertragen, sofern deren Bildungswesen und die Prozesse am Übergang Schule-Beruf sich nicht grundlegend unterscheiden. Die Ergebnisse zeigen, dass Behinderungen und soziale Ungleichheit einflussreiche Faktoren sind, die den Verlauf des Übergangs Schule-Beruf und den späteren Lebenslauf beeinflussen. In den Übergängen zeigen sich Schlüsselmomente, in denen unter Rückgriff auf gesellschaftlich etablierte Normalitätsvorstellungen, weitreichende Zuordnungsentscheidungen getroffen werden. Akteur*innen wie Lehrkräfte, Berufsberater*innen und Personalverantwortliche in Betrieben fungieren als Gatekeeper*innen. Ihre Entscheidungen, etwa im Rahmen diagnostischer Prozesse, bei der Schulformwahl oder in Bewerbungssituationen, sind geprägt von gesellschaftlichen Normvorstellungen, die sowohl Milieuzugehörigkeit als auch Behinderungen adressieren und miteinander verschränken. Sie

beeinflussen, welche Bildungs- und Berufsoptionen jungen Menschen mit Lernschwierigkeiten eröffnet oder verwehrt werden und beeinflussen damit entscheidend ihre Ausgangsbedingungen für den weiteren Lebensverlauf. So entstehen einerseits Situationen, in denen scheinbar Zufall oder Glück eine Rolle spielen, z.B. ob ein junger Mensch mit Lernschwierigkeiten einer Berufsberater*in zugeteilt wird, die ihm eine Ausbildung zu-traut und dahingehend berät oder eben nicht. Gleichzeitig ist es eben nicht nur Glück oder Willkür, die das Handeln der Gatekeeper*innen lenken. Vorurteile und Normvorstellungen beeinflussen, ob Bildungswege ermöglicht oder verschlossen werden. Es sind Denk-, Wahrnehmungs- und Beurteilungsschemata, die die Benachteiligung aufgrund von (zugeschriebenen) Behinderungen und soziale Ungleichheit reproduzieren.

In der Analyse wird deutlich, dass die Kategorie der Behinderung, insbesondere im sonderpädagogischen Kontext, häufig als Legitimation für selektive Bildungsentscheidungen fungiert und dabei in bestimmten Kontexten Benachteiligungen aufgrund der Position im sozialen Raum verschleiern. Dies trifft beispielsweise auf die diagnostischen Verfahren im Bildungssystem zu. Wie in Kapitel 4 dargestellt, werden Kinder aus Familien mit wenig ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital früher und häufiger einer sonderpädagogischen Diagnostik unterzogen bzw. für eine Förderschule empfohlen (vgl. Kottmann 2006: 150). Dies wird anhand von sozialen, psychischen und pädagogischen Normvorstellungen legitimiert. Sowohl die Zuschreibung eines Förderbedarfs als auch die Empfehlung für eine Förderschule rekurren auf Behinderungskonstruktionen und werden dazu genutzt, Kinder zu selektieren, die mit geringem Kapital und einem unpassenden Habitus ins Schulsystem eingetreten sind. Dabei bietet die Kategorie des sonderpädagogischen Förderschwerpunkts einen benennbaren Klassifikationsrahmen, der die Selektion nach sozialer Herkunft verschleiern, indem er die gesonderte Beschulung von kapitalarmen Kindern wohlwollend pädagogisch, psychologisch und medizinisch legitimiert (vgl. Pfahl 2011). Die sonderpädagogische Förderung in der Schulzeit begründet wiederum eine erneute sonderpädagogische Diagnostik am Ende der Schulzeit, die durch die Fachdienste der Agentur für Arbeit durchgeführt wird (siehe Kapitel 4.2). Diese Gutachten bilden die Grundlage, auf der die Berufsberater*innen entscheiden, welche weiteren Bildungswege von der Agentur für Arbeit gefördert werden. Auch an diesem Übergang hat die soziale Herkunft somit Bedeutung. Die jungen Erwachsenen finden sich in einer Situation wieder, die ihnen wenig Entscheidungsspielraum lässt, wenn sie Unterstützung beim Übergang in Ausbildung oder Beruf in Anspruch nehmen wollen. Erneut werden über pädagogische, psychologische und medizinische Normvorstellungen Kategorisierungen vorgenommen. Lernrückstände werden als individuelles Defizit betrachtet, die beispielsweise im Übergangssystem nachgeholt werden sollen. Die Berufsberater*innen entscheiden, ob die jungen Erwachsenen in besonderen Maßnahmen und

Bildungsangeboten für behinderte Menschen gefördert werden sollen und welche aus ihrer Sicht geeignet sind. Erneut werden Behinderungskonstruktionen genutzt, um Zuordnung zu legitimieren (vgl. Blanck 2020; Mattern u. a. 2025).

Zuordnungsprozesse setzen die Kooperation und Beteiligung der Schüler*innen und ihrer Familien/Unterstützer*innen voraus. Behinderungszuschreibungen scheinen ein wirksames Mittel zu sein, um diese zu erlangen. Zum einen werden Zuordnungsprozesse damit begründet, dass sie notwendig sind, um Förderung zu erhalten. Zusätzliche Ressourcen und Unterstützungsmaßnahmen werden an Behinderungszuschreibungen geknüpft. Zum anderen bringen Menschen mit Lernschwierigkeiten ein verinnerlichtes Wissen über sich selbst und ihre Chancen in der Gesellschaft mit ein, das wesentlich durch Fremdzuschreibungen im Kontext von Behinderung und Lernfähigkeit geformt wurde (siehe Kapitel 4.4). Diese Zuschreibungen, etwa als leistungsgemindert, weniger lernfähig oder *anders*, werden von den jungen Erwachsenen internalisiert und prägen die Selbstwahrnehmung und Deutung der eigenen Bildungsbiografie. Eine neoliberale Ausrichtung des Bildungssystems, die sich auf Leistungsgerechtigkeit beruft und vermittelt, dass alle durch genug Fleiß und Anstrengung die Chance auf einen guten Ausbildungs- oder Arbeitsplatz haben, trägt dazu bei, dass negative Bildungserfahrungen als persönliches Scheitern gedeutet werden. Auffällig ist, dass in den Selbstbeschreibungen der jungen Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten weniger auf soziale Herkunft Bezug genommen wird, sondern vielmehr auf die erfahrene Behinderungskonstruktion und den damit verbundenen Förderstatus. Diese werden von den jungen Erwachsenen oft als stigmatisierend und schambehaftet wahrgenommen. Die Art und Weise, wie junge Menschen mit diesen Fremd- und Selbstzuschreibungen umgehen, fällt unterschiedlich aus: Während einige resignieren und sich aufgrund antizipierter Misserfolge erst gar nicht um Ausbildungs- oder Arbeitsplätze bewerben, zeigen andere widerständiges Verhalten, indem sie bestehende Kategorisierungen infrage stellen. Wiederum andere versuchen, die Kategorisierung zu überwinden, indem sie sich anpassen. Sie versuchen, nicht aufzufallen, um so Zugang zu regulären Bildungsgängen oder Erwerbsarbeit zu erhalten (vgl. Pfahl 2011).

Betriebe nehmen im Übergang von der Schule in den Beruf eine Gatekeeping-Funktion ein, indem sie über den Zugang zu Ausbildungs- und Arbeitsplätzen entscheiden (siehe Kapitel 4.3). Jugendliche mit Lernschwierigkeiten sind dabei in mehrfacher Hinsicht benachteiligt: Aufgrund niedriger Schulabschlüsse werden sie von vielen Betrieben als weniger ausbildungsgerecht eingeschätzt (vgl. Niehaus u. a. 2012: 74). Auswahlkriterien wie Verhalten, Fehlzeiten, Praktikumserfahrungen oder das Bauchgefühl der Personalverantwortlichen eröffnen Spielräume für subjektive Bewertungen und Diskriminierung,

insbesondere entlang der sozialen Herkunft. Auch wenn Betriebe angeben, bei der Auswahl objektive Kriterien anzulegen, beeinflussen die Bildungsbiografie und der berufliche Status der Eltern die Chancen auf einen Ausbildungsplatz maßgeblich (vgl. Kohlrausch 2012).

Die Analyse zeigt für den Übergang Schule-Beruf, wie Behinderungen als soziale Konstruktionen den Zugang zu Kapitalformen begrenzen. Behinderungskonstruktionen erschweren es, ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital zu erlangen. Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten erlangen meist maximal einen Hauptschulabschluss, also institutionalisiertes kulturelles Kapital mit eher geringem Wert. Die starre und undurchlässige Zuordnungspraxis weist vielen jungen Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten Bildungswege mit keinem (Unterstützte Beschäftigung oder WfbM) oder schwer verwertbarem (Fachpraktikerausbildung) institutionalisiertem kulturellem Kapital zu. Auch der Erwerb von inkorporiertem kulturellem Kapital wird durch die Zuordnung in gesonderte Bildungswege für Menschen mit Behinderungen erschwert. Wie in den vorherigen Kapiteln dargestellt, bedeuten Sonderwege wie Förderschulen oder Fachpraktikerausbildungen nicht, dass die jungen Erwachsenen zusätzliche Ressourcen und Unterstützung erhalten, die ihnen ermöglichen, Lernrückstände oder Schwierigkeiten beim Lernen zu kompensieren. Stattdessen wird der Lerninhalt reduziert. Ebenso bedeuten gesonderte Bildungswege und Arbeitsorte, die ausschließlich für Menschen mit Behinderung konzipiert sind, eben auch, dass das dortige Umfeld fast ausschließlich aus Menschen besteht, die in derselben Lebenssituation sind. Dieser Ausschlussmechanismus ist stark durch Abwertung und Stigmatisierung geprägt. Sonderwege schränken die soziale Teilhabe ein und somit auch den Erwerb sozialen Kapitals. Für den Erwerb von ökonomischem Kapital haben die Zuordnungspraktiken am Übergang Schule-Beruf drastische Folgen (siehe Kapitel 5.1). Menschen mit Lernschwierigkeiten haben ein hohes Risiko für Arbeitslosigkeit, prekäre Beschäftigung und Armut (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2021: 176).

Für einen Teil der jungen Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten bedeutet dies die Reproduktion der sozialen Position ihrer Herkunftsfamilie. Sie sind mit wenig Kapital in das Bildungssystem eingetreten und werden auch im weiteren Lebensverlauf nur schwer Kapital akkumulieren. Das betrifft vor allem junge Menschen mit Förderschwerpunkt Lernen, bei dem Menschen aus den unteren Milieus überproportional häufig vertreten sind.

„Mit Blick auf das enorme Ausmaß an Vorzeichnungen von Lebenswegen durch das Bildungssystem wird damit deutlich, dass eine aufwärtsgerichtete soziale Mobilität von Kindern kapitalarmer Eltern zunehmend verunmöglicht wird, was in der Konsequenz zu prekären Beschäftigungsverhältnissen und somit zu generationenübergreifenden Teufelskreisen geringer Teilhabemöglichkeiten führt.“ (van Essen 2013: 378)

Wie in dieser Arbeit bereits erwähnt, gibt es keine Informationen über die soziale Herkunft von Menschen, die mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung zur Schule gegangen sind und später zum Beispiel in einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) oder in einer Unterstützten Beschäftigung ohne formale Ausbildung arbeiten. Anders als bei Schüler*innen mit Förderschwerpunkt Lernen lässt sich nicht sagen, ob an Förderschulen mit Schwerpunkt GE bestimmte Klassen bzw. Milieus häufiger vertreten sind. Für (ehemalige) Schüler*innen mit Förderschwerpunkt GE sind die Auswirkungen auf die Kapitalakkumulation besonders gravierend. Der Weg in die Werkstatt oder als ungelernte Arbeitskraft auf den allgemeinen Arbeitsmarkt birgt ein hohes Risiko, dauerhaft sehr geringes ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital zu besitzen (vgl. Kapitel 5.1). Die Folgen sind ein hohes Armutsrisiko und geringe Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe. Je nach Herkunftsmilieu kann dies zu Reibungen bzw. Spannungen führen, weil Habitus und Struktur nicht übereinstimmen, also die Lebenssituation, das Umfeld und die Zukunftsaussichten nicht zu denen des eigenen Milieus und Habitus passen. Autonomie, Selbstverwirklichung, Sicherheit und Wohlstand sind typische Werte der mittleren und oberen Milieus nach Michael Vester (vgl. Vester 2015; Vester u. a. 2015). Sie stehen im Gegensatz zur prekären und fremdbestimmten Situation von Werkstattbeschäftigten und ungelernten Arbeiter*innen. Die Vermutung liegt nahe, dass Angehörige der mittleren und oberen Milieus, die nach der Schule in einer Werkstatt für behinderte Menschen oder als ungelernte Arbeitskraft auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt arbeiten, die Widersprüche und Spannungen spüren, die entstehen, wenn Habitus und Struktur auseinanderfallen. Sehr wahrscheinlich ist damit auch eine innere Auseinandersetzung mit dem Milieuwechsel und der eigenen Identität verbunden.

Im Übergang von der Schule in den Beruf entstehen symbolische Repräsentationen, die bestimmte Normen, Werte und gesellschaftliche Vorstellungen transportieren. Diese Repräsentationen wirken nicht nur durch explizite Kategorisierungen, sondern insbesondere durch sprachliche Bilder, Narrative und institutionelle Routinen, die Ungleichheit und Ausschlussmechanismen als notwendig oder natürlich erscheinen lassen. Eine zentrale Figur ist die der *förderbedürftigen Person*. Sie repräsentiert eine als defizitär konstruierte Abweichung von der als selbstverständlich angenommenen Norm eines leistungsfähigen Subjekts. Die Zuschreibung von Förderbedarf erscheint vordergründig als Ausdruck von Fürsorge oder Unterstützung. Sie wird legitimiert durch pädagogische, medizinische und psychologische Expertise, verdeckt jedoch häufig die Reproduktion sozialer Ungleichheit. Dabei wird der Förderbedarf nicht nur als pädagogische Maßnahme gerahmt, sondern auch als individuelle Verantwortung markiert: Die betroffene Person erscheint als jemand, der *aufholen*, *nachholen* oder *ausgleichen* muss, was den Blick auf strukturelle Ursachen für Bildungsungleichheit verstellt.

Eine weitere dominante symbolische Repräsentation ist die Vorstellung des sogenannten *geschützten Raums* oder *Schonraums*. Gemeint sind damit Maßnahmen und Angebote, in denen die Zielgruppe als besonders schutzbedürftig gelten, beispielsweise in Förderschulen, Werkstätten für behinderte Menschen oder besonderen Berufsvorbereitungsmaßnahmen und Ausbildungen für Menschen mit Behinderungen. Diese Räume sind mit Begriffen wie *Sicherheit* oder *realistische Perspektiven* verbunden und damit als notwendige Alternative zu einem vermeintlich zu anspruchsvollen allgemeinen Arbeits- und Ausbildungsmarkt legitimiert. Gleichzeitig wird hierdurch eine undurchlässige symbolische Grenze gezogen, die impliziert, dass bestimmte Personen dauerhaft nicht in der Lage seien, an regulären Bildungswegen und anderen gesellschaftlichen Bereichen teilzuhaben. Diese Form der Repräsentation trägt dazu bei, Ausschlüsse zu stabilisieren, indem sie die Zugehörigkeit zu einer separierten Gruppe als fürsorglich und alternativlos inszeniert und nicht als Effekt separierender und strukturierender Bildungs- und Arbeitsmarktpolitik. Negative Folgen der Reparation werden wenig thematisiert, wie z.B. das höhere Risiko Gewalt zu erfahren (WfbM), die geringeren Handlungsspielräume oder die schlechteren Voraussetzungen, um Kapital zu akkumulieren.

Am Übergang von der Schule in den Beruf entstehen wirkmächtige, identitätsbildende Konstruktionen über Selbst- und Fremdzuschreibungen. Sie stützen sich auf feste Kategorien und sind mit Hierarchisierungen verbunden. Zentrale Begriffe wie *Behinderung*, *Benachteiligung*, *Förderschwerpunkt*, *Ausbildungsreife* oder *Erwerbsminderung* markieren symbolische Grenzen. Die Kategorisierungen prägen Erwartungen, Bildungsansprüche und soziale Positionierungen. Die Gutachten und Diagnosen, die am Ende der Schulzeit im Rahmen der Berufsberatung erstellt werden, sind nicht nur Entscheidungshilfen, sondern produzieren diese wirksamen Identitätszuschreibungen. Sie ordnen junge Menschen bestimmten Maßnahmen zu und legitimieren die Auswahl von Bildungs- oder Arbeitsangeboten, die hierarchisiert sind: Zwischen regulärer Ausbildung, theorie-reduzierter Ausbildung, Unterstützter Beschäftigung oder der Zuweisung in eine WfbM verlaufen Deutungslinien, die die zugeschriebene Leistungsfähigkeit und gesellschaftliche Position einer Person abbilden sollen. Dabei wird häufig übersehen, dass diese Zuschreibungen keine objektiven Urteile über Fähigkeiten darstellen, sondern Ergebnisse sozialer Bewertungsprozesse sind, die eng mit Herkunft, Habitus und gesellschaftlichen Erwartungshaltungen verbunden sind. Benachteiligte Positionen im Übergang Schule-Beruf werden auf (vermeintliche) Defizite im Lernen und Verhalten zurückgeführt und individualisiert. Die damit verbundene Beschämung und Abwertung verfestigt Isolation und Exklusion und kann so kollektive und emanzipatorische Auseinandersetzungsformen behindern.

Innerhalb von Institutionen wie der WfbM setzt sich diese Hierarchisierung fort. Die symbolische Unterscheidung zwischen *drinnen* und *draußen*, also zwischen Beschäftigten in der Werkstatt und denjenigen, die auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sind, spiegelt eine gesellschaftliche Hierarchie wider (vgl. Schreiner 2017: 145). Die Zugehörigkeit zur Werkstatt geht mit einer sozialen Abwertung einher. Identität wird in diesem Kontext nicht nur über Zugehörigkeit, sondern auch über Ausschluss konstruiert: Wer sich *draußen* behauptet, gilt als besonders leistungsfähig oder angepasster – wer *drinnen* bleibt, als dauerhaft *nicht geeignet*. Diese Konstruktionen wirken identitätsbildend, da sie nicht nur von außen zugeschrieben werden, sondern auch die Selbstwahrnehmung prägen: Einige Personen internalisieren die Klassifikation und vermeiden weitere Versuche gesellschaftlicher Teilhabe, andere versuchen, sich gegen diese Einordnung zu behaupten.

Aus der intersektionalen Analyse wird deutlich, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten gesellschaftlich fast immer eine prekäre Position zugewiesen bekommen. Das gilt für Sonderwege, die sich speziell an Menschen mit Behinderungen richten, wie zum Beispiel die Werkstatt für behinderte Menschen oder die Fachpraktikerausbildungen. Es gilt aber auch für inklusive Wege, wie die Beschäftigung im Rahmen des Budgets für Arbeit und Ausbildung oder wenn sie als ungelernte Arbeiter*innen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt tätig sind.

7. Ausblick

Die intersektionale Analyse hat verdeutlicht, wie Behinderungen und soziale Ungleichheit im Übergang von der Schule in den Beruf miteinander verflochten sind und wie diese Verschränkungen Bildungs- und Lebensverläufe nachhaltig prägen. Offen bleibt jedoch, in welchem Maße milieuspezifische Denk-, Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata im Hinblick auf Behinderungen bestehen und wie verschiedene soziale Milieus mit den Spannungen umgehen, die entstehen, wenn die Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten, die Lebenssituation und die Zukunftsaussichten aufgrund von Behinderungen nicht mit denen des eigenen Milieus übereinstimmen. Wenn also Habitus und Struktur nicht zueinander passen.

Eine besonders große Forschungslücke besteht hier bei Menschen, die während der Schulzeit im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung beschult wurden und Menschen mit Lernschwierigkeiten, die als ungelernte Arbeitskräfte auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt oder als Beschäftigte*r in einer Werkstatt für behinderte Menschen arbeiten.

Ein zentrales Ergebnis der Analyse ist der erhebliche Forschungsbedarf hinsichtlich der milieuspezifischen Umgangsweisen mit Behinderung und Inklusion. Dabei sind sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsansätze denkbar: Die im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Annahmen und Fragen könnten einerseits zur Hypothesenbildung für quantitative Studien beitragen, andererseits aber auch als heuristische Grundlage und theoretische Sensibilisierung für qualitative Forschung dienen.

Dabei stellt es eine zentrale Frage dar, ob und wie sich Einstellungen zu Behinderungen und Inklusion entlang sozialer Milieugrenzen unterscheiden. Denkbar wäre die Entwicklung einer eigenen Milieu-Landkarte über Erfahrungen mit Behinderungen im Bildungs- und/oder Arbeitskontext. Dabei könnte die Forschung von Andrea Lange-Vester (2007) zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften ein Vorbild sein. Aufbauend auf dem Milieuansatz nach Michael Vester sowie dem Habituskonzept Pierre Bourdieus untersuchte sie die Studierendenschaft mit Blick auf die lebensweltlich verankerten Bildungsorientierungen, Handlungsstrategien und Passungsverhältnisse im Hochschulkontext. Methodisch kombiniert die Studie qualitative Gruppendiskussionen, sogenannte Gruppenwerkstätten, mit etwa 150 Studierenden sowie einem umfassenden Datenbogen zur familiären Bildungs- und Berufsgeschichte. Ziel war es, studienrelevante Habitusmuster sichtbar zu machen und daraus eine eigene Typologie studentischer Milieus abzuleiten (vgl. Lange-Vester 2007). Dieser Ansatz könnte adaptiert werden, indem beispielsweise Teilnehmende im Berufsbildungsbereich in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen sowie Beschäftigte im Budget für Arbeit oder Ausbildung ebenfalls im Rahmen von Fragebögen, biografischen Interviews und/oder Gruppendiskussionen zu ihrer individuellen Bildungs- und Berufsgeschichte sowie zu ihren Motiven, Erwartungen, Zukunftsvorstellungen, Wünschen und Erfahrungen befragt werden. Auch andere Zielgruppen wären denkbar, z. B. Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten, Teilnehmende in Maßnahmen der Unterstützten Beschäftigung oder des Übergangssystems sowie Auszubildende in Fachpraktikerausbildungen. Die Studierenden in Lange-Vesters Forschungsprojekt sollten zusätzlich zu den Gruppendiskussionen Collagen erstellen (vgl. Lange-Vester 2007: 78). Diese oder ähnliche Darstellungsformen könnten insbesondere für die Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten interessant sein, da damit neben sprachlichem Ausdruck auch non-verbale Ausdrucksformen erhoben werden und so für einige Personen barrierefreier sein können. Mit diesem Forschungsansatz könnte beispielsweise eine Typologie von Werkstattbeschäftigten-Milieus entstehen. Dies könnte auch die Forschungslücke zur sozialen Herkunft von Menschen in Werkstätten für behinderte Menschen (und deren Alternativen) füllen.

Für die Umsetzung eines solchen Forschungsprojekts sollte darüber nachgedacht werden, ob die Familien und Unterstützer*innen der Zielgruppe ebenfalls einbezogen werden. Angehörige und Unterstützer*innen nehmen beim Übergang Schule-Beruf sowie generell bei Bildungsentscheidungen von Menschen mit Lernschwierigkeiten eine wichtige Rolle ein, insbesondere wenn die Kinder und jungen Erwachsenen einen hohen Unterstützungsbedarf haben. Angehörige und Unterstützer*innen beraten, begleiten und nehmen ggf. auch Einfluss (vgl. Felbermayr u. a. 2019: 287 ff.). Wenn Angehörige und Unterstützer*innen im Forschungsprozess eingebunden werden, wäre es allerdings wichtig darauf zu achten, dass ihre Perspektiven und Deutungen nicht die der Menschen mit Lernschwierigkeiten überschatten, sondern lediglich ergänzen. „Eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Familie am Übergang macht auch eine Reflektion der Machtverhältnisse zwischen Eltern und Kind erforderlich“ (Felbermayr u. a. 2019: 288). Darüber hinaus sollte so ein Forschungsvorhaben inklusiv angelegt sein. Das bedeutet, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten aktiv in die Entwicklung von Fragestellungen, das Forschungsdesign, die Datenerhebung und -auswertung einbezogen werden müssen. Wichtig ist dabei auch, das Forschungsprojekt und die eigene Arbeit forschungsethisch und machtkritisch zu reflektieren.

Weitere Forschungsvorhaben könnten den Einfluss sozialer Herkunft bei der Zuweisung zum Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung näher beleuchten. Es fehlt an empirischen Studien, die untersuchen, inwiefern soziale Herkunft bei der Zuweisung zum Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sowie bei der Wahl zwischen Förder- und Regelschule eine Rolle spielt. Erforderlich wäre hierbei insbesondere eine Analyse, die untersucht, inwiefern klassenspezifische Erwartungen und Handlungsmuster von Eltern und Lehrkräften Entscheidungen beeinflussen.

Ebenso ist wenig über den Einfluss sozialer Herkunft auf Beratungsprozesse im Übergang Schule–Beruf bekannt. Interessant wäre zu untersuchen, ob beispielsweise Schüler*innen mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung aus bestimmten sozialen Milieus häufiger zu alternativen Beschäftigungsformen (z. B. Budget für Arbeit, Unterstützte Beschäftigung) beraten werden oder eine Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) empfohlen bekommen und wie sie selbst diese Optionen wahrnehmen und bewerten. Bisher liegen keine systematischen Erkenntnisse zur sozialen Herkunft von Werkstattbeschäftigten vor. Diese könnte beispielsweise in einem quantitativen Forschungsprojekt erhoben werden, um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, ob bestimmte Milieus häufiger in Werkstätten vertreten sind und was dies für die Reproduktion der sozialen Position der Herkunftsfamilien bedeutet. Außer der Beratungspraxis der Agentur für Arbeit und dem Übergangssystem wurden in dieser Masterarbeit keine weiteren beruflichen

Orientierungsmaßnahmen thematisiert. Eine weiterführende intersektionale Analyse zu Behinderungen und sozialer Ungleichheit bei der Berufsorientierung wäre denkbar.

Ein weiteres Forschungsvorhaben könnte sich auf Rekrutierungsprozesse von Betrieben konzentrieren. In der bestehenden Forschung ist bislang ungeklärt, welche Faktoren die Rekrutierungsentscheidungen von Betrieben beeinflussen, wenn sich Menschen mit Lernschwierigkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt bewerben – sei es aus einer WfbM heraus oder nach Abschluss der Förderschule. Auch hier wäre der Einfluss sozialer Herkunft auf Bewerbungschancen, Selbstdarstellung und Passungserwartungen eine lohnende Fragestellung.

Wie in Kapitel 3 dargestellt, ist es bislang kaum möglich, die Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischer Förderung systematisch und über verschiedene Bildungsphasen hinweg nachzuvollziehen, da die statistische Erfassung lückenhaft ist. Besonders der Übergang von der Schule in den Beruf markiert dabei einen Bruch. Dies erschwert nicht nur die empirische Analyse von Bildungsungleichheiten, sondern auch die Entwicklung von Unterstützungsangeboten und Fördermaßnahmen. Vor diesem Hintergrund wäre eine verbesserter Datengrundlage dringend geboten.

Und zuletzt wäre es spannend, weitere Intersektionen in den Blick zu nehmen. Diese Arbeit fokussiert explizit soziale Ungleichheit. Dennoch sollte nicht außer Acht gelassen werden, dass weitere Differenzdimensionen, wie z. B. der Migrationshintergrund, eine zentrale Rolle spielen. So zeigt eine Studie von Marianne Pieper und Jamal Haji Mohammadi, dass in den Hamburger Werkstätten für behinderte Menschen, die sie im Rahmen ihrer Forschung untersucht haben, überproportional viele Menschen mit Migrationshintergrund vertreten waren, die relativ hoch qualifiziert sind (vgl. Pieper und Haji Mohammadi 2014: 233). Auch ist bekannt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund überproportional häufig an Förderschulen beschult werden (vgl. Pfahl 2011: 232). Hier wären weitere Forschungsarbeiten mit intersektionaler Ausrichtung sinnvoll, um strukturelle Benachteiligungen im Bildungssystem zu untersuchen.

Eine menschenrechtsorientierte Perspektive macht deutlich, dass viele der im Rahmen dieser Arbeit beschriebenen Strukturen, Kategorisierungen und Ausschlüsse am Übergang Schule-Beruf grundlegende Fragen von Gerechtigkeit, Gleichheit und gesellschaftlicher Teilhabe berühren und im Widerspruch zu den Prinzipien der UN-Behindertenrechtskonvention stehen, insbesondere dem Recht auf inklusive Bildung (Art. 24), nicht-diskriminierenden Zugang zum Arbeitsmarkt (Art. 27) und dem Recht auf Selbstbestimmung (Art. 12 und Art. 19). Somit ergeben sich aus einer menschenrechtsorientierten Perspektive verschiedene bildungs-, sozial- und arbeitsmarktpolitische Handlungsbedarfe, um Diskriminierung zu beseitigen:

Das Unterstützungssystem und die Bildungswege für junge Menschen mit Lernschwierigkeiten am Übergang Schule–Beruf sind gegenwärtig starr, defizitorientiert und wenig durchlässig. Maßnahmen und Bildungsgänge müssen daher flexibler gestaltet werden, um echte Wahlmöglichkeiten zu eröffnen und Wechsel zwischen verschiedenen Wegen zu erleichtern. Förderung darf nicht bedeuten, dass Kinder und Jugendliche aus dem Regelsystem herausgenommen werden, sondern dass sie die notwendige Unterstützung erhalten, um innerhalb regulärer Bildungssettings gut lernen zu können.

Die Praxis der Unterstützung- bzw. Ressourcenzuweisung muss reformiert werden. Das sogenannte Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma, also die Bindung notwendiger Unterstützung an eine diagnostizierte Behinderung, ist problematisch. Unterstützungssysteme müssen personenzentriert, individuell und bedarfsgerecht ausgestaltet werden. Berufsberatung muss sich an den Wünschen, Fähigkeiten und Lebensentwürfen der jungen Menschen orientieren, nicht an vermeintlichen Zumutbarkeitsgrenzen, die aus normierten, defizitorientierten Gutachten abgeleitet werden. Sie muss darauf ausgerichtet sein, Selbstbestimmung zu fördern, Wahlmöglichkeiten aufzuzeigen und subjektive Zukunftsvorstellungen ernst zu nehmen. Diagnosen und Klassifikationen, etwa zur Ausbildungsreife, zum Förderbedarf oder zur Erwerbsminderung, strukturieren nicht nur Bildungs- und Erwerbswege, sie sind auch identitätsbildend und legitimieren Ausschlüsse. Eine kritische Auseinandersetzung mit der bestehenden Gutachtenpraxis am Übergang Schule-Beruf ist daher unerlässlich. Eine menschenrechtskonforme Praxis muss stattdessen darauf abzielen, Selbst- und Mitbestimmung in den Mittelpunkt zu stellen, auch wenn dies bedeutet, Scheitern zuzulassen und institutionelle Routinen zu hinterfragen. Lehrkräfte und Fachkräfte am Übergang benötigen daher Sensibilisierung und strukturelle Möglichkeiten zur Reflexion eigener Bewertungen und Entscheidungen: „Um die Verschärfung der Ungleichheit zu verhindern, müssten sowohl die vermittelten Unterrichtsstoffe wie die Beurteilungskriterien, Vermittlungsmethoden und die Lehrtechniken daraufhin überprüft werden, wo sie Kinder begünstigen oder benachteiligen“ (Kuhlmann 2012: 350). Eine zentrale Frage dabei ist, welche Funktion Behinderungszuschreibungen im Zusammenspiel mit sozialen Ungleichheiten einnehmen, insbesondere, wenn sie verdecken, dass es in vielen Fällen um klassenspezifische Passungsprobleme geht.

Betriebe spielen eine zentrale Rolle bei der Inklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten und müssen entsprechend unterstützt werden. Sie sollten gezielt informiert und motiviert werden, Menschen mit Behinderungen auszubilden und zu beschäftigen, auch durch leicht zugängliche Informationen über finanzielle und personelle Fördermöglichkeiten. Gleichzeitig braucht es Maßnahmen gegen Diskriminierung, um strukturelle

Barrieren und Vorurteile gegenüber Menschen mit Lernschwierigkeiten und aus benachteiligten sozialen Milieus abzubauen.

Eine konsequente Abkehr von ausgrenzenden Sonderwegen, etwa Förderschulen, Werkstätten oder theoriereduzierten Ausbildungen, ist aus menschenrechtsorientierter Perspektive geboten. Diese werden zwar mit individueller Passung, Schutz oder Förderbedarf begründet, tragen aber in der Praxis zur Verfestigung von Exklusion und zur Reproduktion sozialer Ungleichheit bei. Zudem wird deutlich, dass insbesondere Werkstätten für behinderte Menschen dauerhafte Exklusionsräume darstellen, die keine gleichberechtigte Bezahlung, keine arbeitsrechtliche Gleichstellung und kaum Übergänge in den allgemeinen Arbeitsmarkt ermöglichen. Was als Schonraum bezeichnet wird, ist de facto eine Sackgasse mit verheerenden Folgen für die soziale Teilhabe und einem hohen Armutsrisiko. Inklusive Arbeitsmodelle, in denen Menschen mit und ohne Behinderungen gemeinsam tätig sind und individuell notwendige Unterstützung erhalten, sollten zur Regel werden. Instrumente wie das Budget für Arbeit sollten nicht länger Ausnahme, sondern flächendeckender Regelfall sein und dabei keine Nachteile mit sich bringen, etwa im Hinblick auf Rente oder soziale Absicherung. Aus der intersektionalen Analyse wird deutlich, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten gesellschaftlich fast immer eine prekäre Position zugewiesen bekommen. Das gilt für Sonderwege (z. B. WfbM oder Fachpraktikerausbildungen) aber auch für inklusive Wege, wie die Beschäftigung im Rahmen des Budgets für Arbeit oder im Anschluss einer Unterstützten Beschäftigung. Das Recht auf Arbeit und der Einsatz für Inklusion sollte deshalb immer mit dem Streiten für gute Arbeitsbedingungen, Arbeitsschutz, gute Löhne und soziale Absicherung verbunden sein. Es braucht Solidarität und Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen sozialen Bewegungen und Interessensvertretungen.

Das Recht auf Teilhabe an Bildung und Arbeit darf nicht an Leistungszuschreibungen gekoppelt werden. Meritokratische Argumente und Deutungen sind generell und insbesondere im Zusammenhang mit Behinderungskonstruktionen kritisch zu hinterfragen. Die Menschenrechte gelten für alle Menschen gleichermaßen, egal wie viel jemand leistet und was gesellschaftlich als Leistung definiert wird. Hinzu kommt, dass menschenfeindlichen und faschistischen Haltungen Tür und Tor geöffnet wird, wenn Leistungsfähigkeit zum Maßstab für den Wert eines Menschen und seines Rechts auf Teilhabe wird, also wenn Menschen nur auf ihre Leistungsfähigkeit reduziert werden. Aus diesem Standpunkt heraus, müssen politische, wissenschaftliche und gesellschaftliche Diskurse über Arbeit, Bildung und Behinderungen kritisch beleuchtet werden und Akteur*innen im Feld sollten sich aktiv gegen leistungszentrierte Haltungen positionieren.

Schließlich zeigt die Arbeit deutlich, dass die bestehende Daten- und Forschungslage unzureichend ist, um Übergangsverläufe von jungen Menschen mit sonderpädagogischer Förderung systematisch zu analysieren. Eine menschenrechtskonforme Politik braucht daher verlässliche, differenzierte und kontinuierlich erhobene Daten, die Bildungs- und Berufsverläufe sichtbar machen. Forschung in diesem Bereich sollte umfassend gefördert werden. Nur auf dieser Grundlage lassen sich zielgerichtete und wirksame Maßnahmen entwickeln, um bestehende Ungleichheiten abzubauen.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass die strukturelle Verflechtung von sozialer Ungleichheit und Behinderungen im Bildungssystem sowie am Übergang in Arbeit tiefgreifend ist. Sie beschränkt die Chancen vieler junger Menschen mit Lernschwierigkeiten aufgrund gesellschaftlicher Zuschreibungen und struktureller Barrieren nachhaltig. Die Folgen sind weitreichend. Um diese Ungleichheiten zu adressieren, braucht es neben weiterer Forschung auch eine politische Debatte über die Bedingungen, unter denen Bildung, Arbeit und Teilhabe in unserer Gesellschaft organisiert sind.

Michael Vester fordert eine milieuaudäquate Pädagogik, die verschiedene Dispositionen nicht abwertet, sondern die Verschiedenheit der Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata fördert und integriert (vgl. Vester 2014: 264). Vor dem Hintergrund dieser Arbeit, könnte seine Forderung folgendermaßen ergänzt bzw. angepasst werden:

Es braucht eine milieu- und behinderungssensible Pädagogik und Praxis am Übergang Schule-Beruf, die verschiedene Dispositionen nicht abwertet und Behinderungen nicht als Defizite begreift, sondern als Ausdruck unterschiedlicher Lebenserfahrungen, Ressourcen und Perspektiven. Eine solche Pädagogik fördert und integriert Menschen mit verschiedenen Fähigkeiten und Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster, anstatt sie zu bewerten und auszugrenzen. Sie hinterfragt strukturell diskriminierende Normalitätsvorstellungen und entwickelt eine Praxis, die Vielfalt schätzt, Gerechtigkeit herstellt, Menschenrechte umsetzt und Selbstbestimmung ermöglicht.

8. Literatur

- Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2023): Abschließende Bemerkungen zum kombinierten zweiten und dritten periodischen Bericht Deutschlands, [online] <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/crpd-abschliessende-bemerkungen-zum-kombinierten-zweiten-und-dritten-periodischen-bericht-deutschlands> [13.05.2025].
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): *Bildung in Deutschland 2014: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*, Bielefeld: Bertelsmann, doi: 10.3278/6001820dw.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung.*, Bielefeld: wbv, doi: 10.3278/6001820fw.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2024): *Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*, wbv Media, doi: 10.3278/6001820iw.
- Beer, Mareike (2022a): Benachteiligtenförderung in der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme – die „BvB“ als „Schaltstelle zwischen Schule und Arbeitswelt“ oder „dysfunktionales Dauerprovisorium“ im Übergangssystem?, in: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Nr. 42, S. 1–29.
- Beer, Mareike (2022b): Berufsausbildungen für Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen nach § 66 BBiG/§ 42r HwO – Status quo und Entwicklungen, in: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Nr. 42, S. 1–24.
- Blanck, Jonna M. (2020): *Übergänge nach der Schule als »zweite Chance«? eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern von Förderschulen »Lernen«*, Weinheim Basel: Beltz Juventa (Bildungssoziologische Beiträge).
- Bourdieu, Pierre (2018): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*, 26. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Reinhard Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit*, Göttingen: Schwartz, S. 183–198.
- Brehme, David; Fuchs, Petra; Köbsell, Swantje; u. a. (2020): Einleitung: Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung. Disability Studies im deutschsprachigen Raum, in: David Brehme, Petra Fuchs, Swantje Köbsell, u. a. (Hrsg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum: Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung.*, Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 9–21.
- Bundesagentur für Arbeit (2024a): Arbeitsmarktpolitische Instrumente SGB III - Statistik, [online] <https://tinyurl.com/3wdxewnm> [06.01.2025].
- Bundesagentur für Arbeit (2022a): Fachkonzept Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen – BvB 1 bis 3, [online] https://www.arbeitsagentur.de/datei/fachkonzept-berufsvorbereitende-bildungsmassnahmen-bvb1-3_ba036685.pdf [26.03.2024].

- Bundesagentur für Arbeit (2020): Fachliche Weisungen Assistierte Ausbildung flexibel (AsA flex) §§ 74-75a SGB III, [online] https://www.arbeitsagentur.de/datei/57-74-75-75a-sgiii_ba030420.pdf [04.08.2024].
- Bundesagentur für Arbeit (2024b): Fachliche Weisungen Außerbetriebliche Berufsausbildung (BaE) § 76 SGB III, [online] https://www.arbeitsagentur.de/datei/fw-p-76-bae_ba029230.pdf [05.08.2024].
- Bundesagentur für Arbeit (2023): Fachliche Weisungen Reha § 117 SGB III Grundsatz, [online] https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba034075.pdf [06.08.2024].
- Bundesagentur für Arbeit (2022b): Fachliche Weisungen Reha/SB § 19 SGB III Menschen mit Behinderungen, [online] https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba034175.pdf [26.03.2024].
- Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation e.V. (2021): Gemeinsame Empfehlung Unterstützte Beschäftigung, [online] https://www.bar-frankfurt.de/fileadmin/datei-liste/_publikationen/reha_grundlagen/pdfs/GE__55SGBIX.webBF.pdf [19.05.2025].
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2023): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2023. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*, Bonn.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2024a): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*, Bonn.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2024b): DAZUBI Datenblatt Berlin: Berufe für Menschen mit Behinderung insgesamt (§ 66 BBiG, § 42r HwO), [online] <https://www.bibb.de/dienst/dazubi/dazubi/datasheet/download/11-4800.pdf> [11.08.2024].
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2013): Menschen mit Behinderungen im Spiegel der Berufsbildungsstatistik – Grenzen und Möglichkeiten, [online] https://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab21_dazubi_Kurzpapier_Menschen_mit_Behinderung_in_der_Berufsbildungsstatistik_201306.pdf [11.02.2025].
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2024c): Mindestausbildungsvergütung steigt im Jahr 2025 auf 682 Euro, [online] <https://www.bibb.de/dokumente/pdf/pmmindestausbildungsverg%c3%bctungsteigtimJahr2025.pdf> [09.03.2025].
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2024d): Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 2024, [online] <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19757> [27.02.2025].
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021): *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung*, Bonn.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2023): *Studie zu einem transparenten, nachhaltigen und zukunftsfähigen Entgeltsystem für Menschen mit Behinderungen in Werkstätten für behinderte Menschen und deren Perspektiven auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt*, Köln/Bonn.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2024): *Versorgungsmedizinverordnung*, Bonn.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024a): *Ausbildung & Beruf*, Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2023): *Berufsbildungsbericht 2023*, Bonn.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2024b): *Berufsbildungsbericht 2024*, Bonn.
- Bylinski, Ursula; Lutz Bellmann, Karin Büchter, Irmgard Frank, u. a. (Hrsg.) (2021): Berufliche Bildung für Menschen mit Beeinträchtigungen im Spannungsfeld von Ausgrenzung und Teilhabe., *Schlüsselthemen der beruflichen Bildung in Deutschland. Ein historischer Überblick zu wichtigen Debatten und zentralen Forschungsfeldern*, Leverkusen: Budrich (Berichte zur beruflichen Bildung).
- Czedik, Stephanie (2020): Ökonomie von Behinderung. Paradoxe Leistungsansprüche in Werkstätten für behinderte Menschen, in: David Brehme, Petra Fuchs, Swantje Köbsell, u. a. (Hrsg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum: Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung*, Weinheim: Beltz, S. 210–217.
- Dederich, Markus (2010): Behinderung, Norm, Differenz – Die Perspektive der Disability Studies, in: Fabian Kessl und Melanie Plößer (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit: soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*, 1. Auflage., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Lehrbuch), S. 170–186.
- Degener, Theresia (2015): Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung, in: Theresia Degener (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention: Teilhabe als Menschenrecht - Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*, Bonn: BpB (Schriftenreihe / Bundeszentrale für Politische Bildung), S. 55–74.
- Detmar, Winfried; Gehrmann, Manfred; König, Ferdinand; u. a. (2008): Entwicklung der Zugangszahlen zu Werkstätten für behinderte Menschen., Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Forschungsbericht Teilhabe behinderter Menschen und Rehabilitation).
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2023): *Das Recht auf inklusive Berufsausbildung und Arbeit von Menschen mit Behinderungen in Berlin*, Berlin.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2024): *Entwicklung der Menschenrechtssituation in Deutschland Juli 2023 - Juni 2024*, Berlin.
- Doose, Stefan (2009): Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht. Zusammenfassung der Ergebnisse der Verbleibs- und Verlaufsstudie, in: *Zeitschrift für Inklusion*, Jg. 2, Nr. 1.
- Doose, Stefan (2003): Unterstützte Beschäftigung im Kontext von internationalen, europäischen und deutschen Entwicklungen in der Behindertenpolitik, in: *Impulse Magazin der Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung*, Nr. Heft 27, S. 3–13.
- Eckelt, Marcus; Schauer, Jennifer (2019): Der Einfluss des regionalen Ausbildungsangebots auf die Übergangswahrscheinlichkeit in Ausbildung nicht-studienberechtigter Jugendlicher, in: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Jg. 115, Nr. 3, S. 447–485.

- Enggruber, Ruth; Neises, Frank; Oehme, Andreas; u. a. (2021): *Übergang zwischen Schule und Beruf neu denken: Für ein inklusives Ausbildungssystem aus menschenrechtlicher Perspektive*, Berlin: Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband.
- Enggruber, Ruth; Rützel, Josef (2014): *Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben.*, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- van Essen, Fabian (2013): *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus: Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, doi: 10.1007/978-3-658-01618-0.
- Euen, Benjamin; Vaskova, Anna; Walzebug, Anke; u. a. (2015): Armutsgefährdete Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen am Beispiel von PARS-F und KESS-7-F, in: Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütjcklose, u. a. (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 101–128, doi: 10.1007/978-3-658-06604-8_4.
- Fasching, Helga (2024): Betrachtungen von Übergängen unter klassenspezifischer Perspektive in Österreich, in: Karolina Siegert und Antje Handelman (Hrsg.), *Übergänge mit Klasse. Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung*, Verlag Julius Klinkhardt, S. 33–47, doi: 10.35468/6087-03.
- Fasching, Helga; Tanzer, Leni (2022): *Inklusive Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf*, Stuttgart: Verlag W.Kohlhammer.
- Felbermayr, Katharina; Fasching, Helga; Hubmayer, Astrid (2019): Beratung mit Emotion und Aktion – Wie ein Elternteil die Berufsberatung seines Kindes mit Behinderung erlebt, in: Christian Lindmeier, Helga Fasching, Bettina Lindmeier, u. a. (Hrsg.), *Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. 2.Beiheft*, 1., Weinheim: Beltz Juventa, S. 287–297.
- Ganz, Kathrin; Hausotter, Jette (2020): *Intersektionale Sozialforschung*, Bielefeld: transcript Verlag, doi: 10.1515/9783839445143.
- Gericke, Naomi; Flemming, Simone (2013): Menschen mit Behinderungen im Spiegel der Berufsbildungsstatistik. Grenzen und Möglichkeiten, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Gunkel, Lucas; Heineck, Yannick; Jochmaring, Jan; u. a. (o. J.): Schreiben und Diskutieren über den Begriff Behinderung. Eine Hilfestellung für das Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten, [online] https://gendiv.reha.tu-dortmund.de/storages/gendiv-reha/w/Dokumente/Pelka_et_al__o.D.__Schreiben_und_Diskutieren_ueber_den_Begriff_Behinderung.pdf [26.04.2025].
- Günnewig, Kathrin; Niendorf, Mareike; Reitz, Sandra (2022): Menschenrechte – Grundlage und Auftrag pädagogischen Handelns, in: Robert Kruschel, Nico Leonhardt, Saskia Schuppener, u. a. (Hrsg.), *Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs: Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten*, 1. Auflage., Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 76–87.
- Hirschberg, Marianne (2022): Modelle von Behinderung in den Disability Studies, in: Anne Waldschmidt und Sarah Karim (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies*, Wiesbaden: Springer VS, S. 93–106.

- Holtmann, Anne Christine; Menze, Laura; Solga, Heike (2019): Schulabgänger und -abgängerinnen mit maximal Hauptschulabschluss, in: Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 365–388, doi: 10.1007/978-3-658-19573-1_14.
- Holtmann, Anne Christine; Menze, Laura; Solga, Heike (2018): Unentdeckte Kompetenzen. Jugendliche ohne Mittleren Schulabschluss finden schwer einen Ausbildungsplatz., in: *WZBrief Bildung*, Nr. 36, S. 2–6.
- Jochmaring, Jan (2019): Übergänge von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung. Eine Auswertung von Sekundärstatistiken, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 65, Nr. 3, S. 335–354.
- Karim, Sarah (2021): *Arbeit und Behinderung: Praktiken der Subjektivierung in Werkstätten und Inklusionsbetrieben*, Bielefeld: transcript (Disability Studies. Körper - Macht - Differenz).
- Karim, Sarah (2022): Soziologische Disability Studies, in: Anne Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 143–159, doi: 10.1007/978-3-531-18925-3_9.
- Keim, Sylvia; Klärner, Andreas; Knabe, André; u. a. (2019): Soziale Folgen von Bildungsarmut, in: Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 585–602, doi: 10.1007/978-3-658-19573-1_23.
- Kleinen, Michael; Lüttke, Hanna (2023): Grüße aus der „Sonderwelt“, in: Viviane Schachler, Werner Schlummer, und Roland Weber (Hrsg.), *Zukunft der Werkstätten. Perspektiven für und von Menschen mit Behinderung zwischen Teilhabe-Auftrag und Mindestlohn*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 65–84, doi: 10.35468/6002-05.
- Kohlrausch, Bettina (2012): Betriebe als Gatekeeper, in: *Sozialer Fortschritt*, Jg. 61, Nr. 10, S. 257–265, doi: 10.3790/sfo.61.10.257.
- Kohlrausch, Bettina (2013): Betriebliche Gatekeepingprozesse: Wie Rekrutierungsprozesse und Einstellungsentscheidungen von Betrieben strukturiert sind, in: Maja S. Maier und Thomas Vogel (Hrsg.), *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 225–244, doi: 10.1007/978-3-531-19345-8_12.
- Kohlrausch, Bettina; Isler, Zeynep (2022): Das Übergangssystem – Übergänge mit System?, in: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, und Albert Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 795–811, doi: 10.1007/978-3-658-30903-9_46.
- Kottmann, Brigitte (2006): Die Überweisung in die Sonderschule: Typische Fälle und Benachteiligungsmuster, in: Renate Hinz und Bianca Schumacher (Hrsg.), *Auf den Anfang kommt es an*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 145–152, doi: 10.1007/978-3-531-90429-0_14.
- Kottmann, Brigitte; Miller, Susanne; Zimmer, Marianne (2018): Macht Diagnostik Selektion?, in: *Zeitschrift für Grundschulforschung*, Jg. 11, Nr. 1, S. 23–38, doi: 10.1007/s42278-018-0008-2.

- Kretschmer, Susanne; Steinbach, Michael; Green, Susanne; u. a. (2023): Fachliche Impulse zur Optimierung des Berliner Übergangssektors Schule - Beruf. Kurzstudie im Auftrag der Unternehmensverbände Berlin-Brandenburg (UVB), Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb).
- Kruse, Katja; Hoffmann, Günther (2018): Vererben zugunsten behinderter Menschen, [online] https://bvkm.de/wp-content/uploads/2019/08/vererben_2018_web.pdf [17.05.2025].
- Kuhlmann, Carola (2012): Bildungsarmut und die soziale „Vererbung“ von Ungleichheiten, in: Ernst-Ulrich Huster, Jürgen Boeckh, und Hildegard Mogge-Grotjahn (Hrsg.), *Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 342–364, doi: 10.1007/978-3-531-19257-4_17.
- Kultusministerkonferenz (2021): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2019/2020*, Bonn.
- Kultusministerkonferenz (2024): Dokumentation der Kultusministerkonferenz über landesrechtlich geregelte Berufsabschlüsse an Berufsfachschulen, [online] https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2025/2025_03_27-Doku-Berufsabschluesse-BFS.pdf [17.01.2025].
- Kultusministerkonferenz (2022): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020 Dokumentation Nr. 231, [online] https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPaeFoe_2020.pdf [28.01.2024].
- Lange-Vester, Andrea (2007): Neue Bildungsmilieus an den Universitäten. Das Beispiel der Studierenden in den Sozialwissenschaften, in: *GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, Nr. 1, S. 75–88.
- Lex, Tilly; Braun, Frank; Hermann Rademacker (1999): Probleme und Wege der beruflichen Integration von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Expertise, Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Lindmeier, Bettina; Schrör, Nantke (2015): Bedingungen des Übergangs von Jugendlichen im Grenzbereich der Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung in die berufliche Bildung, *Teilhabe: die Fachzeitschrift der Lebenshilfe*.
- Lintorf, Katrin; Schürer, Sina (2023): Kriterien der Übergangsempfehlung bei Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Die Bedeutung kindbezogener, familiärer und schulstruktureller Merkmale im Vergleich, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Jg. 26, Nr. 6, S. 1547–1570, doi: 10.1007/s11618-023-01181-9.
- Maaz, Kai; Baumert, Jürgen; Trautwein, Ulrich (2010): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?, in: Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Torsten Kramer, u. a. (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited: Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69–102, doi: 10.1007/978-3-531-92201-0_5.
- Mattern, Lea; Rambausek-Haß, Tonia; Wansing, Gudrun; u. a. (2025): „[...] weil man auch die Erfahrung machen kann, wie es ist, eine Ausbildung zu machen.“ – Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Umsetzung des Budgets für Ausbildung, (Nr. Fachbeitrag D1-2025), Reha-Recht.

- Mattern, Lea; Rambausek-Haß, Tonia; Wansing, Gudrun; u. a. (2022): *Das Budget für Arbeit. Eine explorative Studie zur Umsetzung von § 61 SGB IX in Berlin*, doi: 10.18452/25039.
- Michaelis, Christian; Busse, Robin; Seeber, Susan; u. a. (2022): *Nachschulische Bildungsverläufe in Deutschland: Schulentlassene zwischen institutionalisierten Idealwegen und schwierigen Umwegen*, Bielefeld: wbv Publikation, doi: 10.3278/9783763973125.
- Müller, Arne (2018): *Diskriminierung im Kontext von Behinderung, sozialer Lage und Geschlecht: Eine qualitative Analyse im Anschluss an Pierre Bourdieu*, Bielefeld: transcript Verlag (KörperKulturen).
- Müller, Hans-Peter (2023): *Pierre Bourdieu: eine systematische Einführung*, 4. Auflage, Berlin: Suhrkamp.
- Niehaus, Mathilde; Kaul, Thomas; Friedrich-Gärtner, Lene; u. a. (2012): *Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf*, Bonn, Berlin: W. Bertelsmann Verlag.
- Pfahl, Lisa (2012): Bildung, Behinderung und Agency. Eine wissenssoziologische Untersuchung der Folgen schulischer Segregation und Inklusion, in: Rolf Becker und Heike Solga (Hrsg.), *Soziologische Bildungsforschung*, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderhefte), S. 415–436, doi: 10.1007/978-3-658-00120-9_18.
- Pfahl, Lisa (2011): *Techniken der Behinderung: Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*, 1. Auflage, Bielefeld: transcript Verlag (Disability Studies. Körper - Macht - Differenz), doi: 10.14361/transcript.9783839415320.
- Pieper, Marianne; Haji Mohammadi, Jamal (2014): Partizipation mehrfach diskriminierter Menschen am Arbeitsmarkt, in: Gudrun Wansing und Manuela Westphal (Hrsg.), *Behinderung und Migration: Inklusion, Diversität, Intersektionalität*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 221–251, doi: 10.1007/978-3-531-19401-1_12.
- Powell, Justin J. W.; Pfahl, Lisa; Blanck, Jonna M. (2022): Sonderpädagogische Förder-systeme und inklusive Bildung, in: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer, und Albert Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 939–960, doi: 10.1007/978-3-658-30903-9_53.
- Radatz, Joachim; Bausch, Martina; Humpert-Plückhahn, Gabriele (2012): Persönliches Budget zur Teilhabe am Arbeitsleben, in: *impulse*, Nr. 60, S. 18–25.
- Rambausek-Haß, Tonia; Mattern, Lea (2022): Zwei Jahre Budget für Ausbildung – Was wir wissen und was nicht Fachbeitrag D9-2022, *Reha-Recht*, [online] <https://www.reha-recht.de/fachbeitraege/beitrag/artikel/beitrag-d9-2022> [08.03.2024].
- Riegel, Christine (2016): *Bildung - Intersektionalität - Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*, Bielefeld: transcript Verlag, doi: 10.1515/9783839434581.
- Schachler, Viviane (2022): *Partizipation durch Werkstattträte*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, doi: 10.1007/978-3-658-35383-4.

- Schönfeld, Gudrun; Wenzelmann, Felix (2025): *Tarifliche Ausbildungsvergütungen 2024: höchster jemals gemessener Anstieg des gesamtdeutschen Durchschnitts*, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung).
- Schreiner, Mario (2017): *Teilhabe am Arbeitsleben: die Werkstatt für behinderte Menschen aus Sicht der Beschäftigten*, Wiesbaden.
- Schröttle, Monika; Arnis, Maria; Kraetsch, Clemens; u. a. (2024a): *Gewalt und Gewaltschutz in Einrichtungen der Behindertenhilfe - Langfassung*, Nürnberg.
- Schröttle, Monika; Kraetsch, Clemens; Arnis, Maria; u. a. (2024b): *Sexuelle Belästigung, Gewalt und Gewaltschutz in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) Kurzfassung*, Nürnberg.
- Schulz, Jörg; Bungart, Jörg (2024): *Ergebnisse der 11. bundesweiten Umfrage der BAG UB zur Umsetzung der Maßnahme „Unterstützte Beschäftigung“ nach § 55 SGB IX für das Jahr 2022*, Hamburg: BAG UB.
- Schumann, Brigitte (2007): *„Ich schäme mich ja so!“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2024a): *Blickpunkt Schule Bericht 2023/24*, [online] https://www.bildungsstatistik-berlin.de/p1/dac/pdf/dac_gesamt/240411_Blickpunkt_komplett_web.pdf [10.08.2024].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2024b): *Eckdaten berufliche Schulen 2024/2025*, [online] https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungsstatistik/#headline_1_58 [06.01.2025].
- Solga, Heike; Berger, Peter A.; Powell, Justin (2009): *Soziale Ungleichheit - Kein Schnee von gestern! Eine Einführung*, in: Heike Solga, Justin J. W. Powell, und Peter A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit: klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*, Frankfurt Main: Campus Verlag (Campus Reader), S. 11–45.
- Statistisches Bundesamt DESTATIS (2023): *Integrierte Ausbildungsberichterstattung - Berichtsjahr 2022*, [online] <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/statistischer-bericht-integrierte-ausbildungsberichterstattung-5211201227005.html>.
- Vester, Michael (2014): *Bildungsprivilegien unter Druck. Die ständische Bildungsordnung und ihre Herausforderung durch aktivere Bildungsstrategien der Milieus*, in: Ulrich Bauer, Axel Bolder, Helmut Bremer, u. a. (Hrsg.), *Expansive Bildungspolitik – Expansive Bildung?*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 243–267, doi: 10.1007/978-3-658-06669-7_11.
- Vester, Michael (2015): *Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus*, in: Renate Freericks und Dieter Brinkmann (Hrsg.), *Handbuch Freizeitsoziologie*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 143–187, doi: 10.1007/978-3-658-01520-6_6.
- Vester, Michael; Oertzen, Peter von; Geiling, Heiko; u. a. (2015): *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel: zwischen Integration und Ausgrenzung*, 4. Auflage, vollständig überarbeitete, erweiterte und aktualisierte Fassung., Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft).

- Vollmer, Kirsten (2022): Berufliche Bildung behinderter Menschen: gesellschaftspolitische Paradigmen – wissenschaftliche Diskurse – Anforderungen in der Praxis. Ein pointierter Problemaufriss, in: Marcus Eckelt, Thilo Ketschau, Johannes Klasesen, u. a. (Hrsg.), *Berufsbildungspolitik: Strukturen - Krise - Perspektiven*, Bielefeld: wbv (Berufsbildung, Arbeit und Innovation).
- Vollmer, Kirsten; Frohnenberg, Claudia (2014): *Nachteilsausgleich für behinderte Auszubildende: Handbuch für die Ausbildungs- und Prüfungspraxis*, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (Berufsbildung in der Praxis).
- Waldschmidt, Anne (2020): Jenseits der Modelle. Theoretische Ansätze in den Disability Studies, in: David Brehme, Petra Fuchs, Swantje Köbsell, u. a. (Hrsg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum: Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung.*, Weinheim Basel: Beltz Juventa, S. 56–73.
- Winker, Gabriele; Degele, Nina (2009): *Intersektionalität: zur Analyse sozialer Ungleichheiten*, Bielefeld: transcript.
- Wocken, Hans (2000): Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg., *Zeitschrift für Heilpädagogik*.
- Zenhaeusern, Noah; Biderbost, Lorie; Schwab, Lisa; u. a. (2024): «Um ein Kind zu ernähren, musst du einfach auch einen angepassten Lohn haben.»: Kinderwunsch bei jungen Erwachsenen mit Beeinträchtigungen zwischen Selbstbestimmung und strukturellen Hindernissen, in: *sozialpolitik.ch*, Nr. 2/2024, doi: 10.18753/2297-8224-4830.
- Zöller, Maria (2015): Schulische Ausbildungsgänge – eine unterschätzte Größe in der Berufsbildung, in: *BWP*, Nr. 5/2015 (44), S. 52–54.
- Zöller, Maria; Srbeny, Christian; Jörgens, Julia (2017): *Ausbildungsregelungen nach §66 BBiG/§42 HwO für Menschen mit Behinderung und ReZA-Qualifikation für das Ausbildungspersonal. Eine Sachstandsanalyse*, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Zölls-Kaser, Philine (2023a): Der Übergang Schule-Beruf von Schüler*innen des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung. Berufswünsche und berufliche Bildungsmöglichkeiten., in: *Teilhabe: die Fachzeitschrift der Lebenshilfe*, Jg. 62, Nr. 2, S. 50–57.
- Zölls-Kaser, Philine (2023b): *Partizipation im Übergang Schule–Beruf bei Schüler*innen des Förderschwerpunktes „Geistige Entwicklung“*, Berlin, doi: 10.18452/26133.

