

Inklusion in beruflichen Ausbildungsübergängen – strukturelle Probleme und politische Handlungs- möglichkeiten

Stefan Stache

Universität Kassel

Fachgebiet Sozial- und Gesundheitsrecht, Recht der Rehabilitation und Behinderung

Kassel, März 2023

Hinweis für die Audiowiedergabe: Das Dokument enthält fortlaufende Nummern, die auf Endnoten verweisen. Die Endnoten enthalten neben den Literaturbelegen nähere Erläuterungen zum Text, zum Teil in Form von Zitaten.

Inhalt

1. Einleitung	3
2. Strukturelle Benachteiligungen im allgemeinbildenden Schulwesen bis zur Schnittstelle zum beruflichen Übergang	4
3. Ausbildungsübergänge: Einblicke in die Ursachen von Exklusionsrisiken im beruflichen Übergangssystem	6
3.1 Fragmentierte Übergangsverläufe	6
3.2 Einstellungspraktiken und Benachteiligungen	7
3.3 Rechtliche und politische Teilhabeziele und reale Teilhabemöglichkeiten im beruflichen Übergang	8
4. Möglichkeiten und Probleme ausgewählter betriebsnaher Instrumente	13
4.1 Assistierte Ausbildung	13
4.2 Budget für Ausbildung	14
4.3 Unterstützte Beschäftigung (UB)	15
4.4 Koordinierter Einsatz von Förderprogrammen und -instrumenten sowie Rückbindungen an den herrschenden Pfad	16
5. Bedingungen gelingender und misslingender Übergänge	17
5.1 Was bedeutet gelingende Inklusion im beruflichen Übergang?	19
5.2 Inklusion als Frage alltäglicher Praxis und Lebensqualität	20
6. Handlungsmöglichkeiten und offene Fragen zur Diskussion	21
Literaturverzeichnis	32

1. Einleitung

Seit dem letzten Jahrzehnt haben sich die Beschäftigungschancen für Menschen mit Behinderung¹ verbessert. Die gesunkene Arbeitslosigkeit geht nicht allein auf den demografischen Wandel², sondern auch auf Neueinstellungen zurück. Dennoch liegt die Arbeitslosenquote von Menschen mit schwerer Behinderung noch immer rund doppelt so hoch wie die allgemeine Arbeitslosenquote.³ Zudem ist in der Entwicklung der Langzeitarbeitslosigkeit von Menschen mit schwerer Behinderung wenig Dynamik⁴ zu erkennen, obwohl Langzeitarbeitslose mit schwerer Behinderung, die die Grundsicherung erhalten, insgesamt über eine höhere Formalbildung als Grundsicherungsempfänger*innen ohne schwere Behinderung verfügen.⁵ Insbesondere die Beschäftigten von Werkstätten für Menschen mit Behinderungen (WfbM) profitieren bislang nicht von der verbesserten Arbeitsmarktlage in Folge des Fachkräftemangels, Übergänge aus den Werkstätten in den ersten Arbeitsmarkt sind selten.

Gleiche Teilhabechancen am ersten Arbeitsmarkt bedürfen daher langfristiger politischer Strategien, welche auch die strukturellen Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen erkennen und bearbeiten. Darin gilt es, die Inklusion von Gruppen in den Mittelpunkt zu rücken, die in den Debatten um den Fachkräftemangel bislang wenig Beachtung finden: Förderschüler*innen, insbesondere mit dem Schwerpunkt *Lernen und geistige Entwicklung*, verlassen die Schulen häufig ohne Abschluss. Sie erhalten kaum Zugang zu einer dualen Ausbildung und werden auf außerbetriebliche Ausbildung in Sondereinrichtungen mit teils deutlich geringeren Chancen für eine spätere Beschäftigung im ersten Arbeitsmarkt oder auf eine Werkstatt für behinderte Menschen verwiesen.

Die vorliegende Broschüre⁶ gibt Einblicke in die strukturellen Ursachen von Exklusion bzw. Exklusionsrisiken, die an den Schnittstellen des Übergangs von der schulischen zur beruflichen Ausbildung bzw. in den Arbeitsmarkt entstehen. Bereits in der Schule werden grundlegende Benachteiligungen im Ausbildungsmarkt angelegt, die eingangs skizziert werden. Wie die Ausbildungsbiographien der Förderschüler*innen verlaufen, offenbart ein anschließender Blick auf die noch spärliche Datenlage. Im nachfolgenden Abschnitt werden zentrale Lücken zwischen rechtlichen Teilhabeansprüchen und realen Möglichkeiten auf gleiche Teilhabe am Arbeitsmarkt erörtert. Die teils exkludierenden Zuweisungsprozesse im Übergangssystem sowie die Möglichkeiten und Umsetzungsschwierigkeiten inklusiver Instrumente, wie z.B. des Budgets für Ausbildung, werden anschließend herausgearbeitet. Im Zusammenhang mit Bedingungen gelingender Inklusion geht es ferner um die grundsätzliche Frage, welches die Maßstäbe gelungener Inklusion sein könnten. Auf dieser Basis gibt der Autor Denkanstöße und wirft Fragen für politisches und unternehmerisches Handeln auf, die zu einer weiteren Diskussion anregen sollen. Sie sind Teil der wissenschaftlichen Begleitung des Forums inklusive Privatwirtschaft, das durch die Beauftragte der Hessischen Landesregierung für Menschen mit Behinderungen, Rika Esser, initiiert wurde. Das Forum verfolgt das Ziel, die Inklusion von Menschen mit Behinderungen in den ersten Arbeitsmarkt zu erhöhen. Um diese Begleitung und Beratung zu ermöglichen, haben die Landesbeauftragte und die Universität Kassel/Fachgebiet Sozial- und Gesundheitsrecht, Recht der Rehabilitation und Behinderung, Prof. Dr. Felix Welti, eine dauerhafte Kooperation vereinbart.

2. Strukturelle Benachteiligungen im allgemeinbildenden Schulwesen bis zur Schnittstelle zum beruflichen Übergang

Das deutsche Bildungswesen wirkt trotz seiner teilweisen Bildungsöffnung und -expansion noch immer sozial selektiv.⁷ Sowohl in den Bildungsabschlüssen als auch in der Erwerbsstruktur zeigt sich ein langfristiger Trend zu höherer Qualifikation.⁸ Im Zuge dessen sind nicht allein die Anteile der akademischen Professionen an allen Erwerbstätigen gestiegen, sondern auch die der Semiprofession, wie z.B. der soziokulturellen Dienstleistung (Erziehung, Therapieberufe etc.).⁹ Daher ist der Zusammenhang zwischen der Qualifikation und der beruflichen Teilhabemöglichkeit ebenfalls enger geworden. Wie unterschiedlich die Chancen auf Bildungsabschlüsse bzw. höhere Bildungsabschlüsse und berufliche Teilhabe verteilt sind, verdeutlicht die Beteiligung von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Menschen an Qualifikationsniveaus:

- 8% der Menschen mit Beeinträchtigung¹⁰ ohne Schulabschluss stehen 4,1% der Menschen ohne Beeinträchtigung gegenüber, die über keinen Schulabschluss verfügen
- 38,3% der Menschen mit Beeinträchtigung verfügen über einen Hauptschulabschluss. Bei Menschen ohne Beeinträchtigung sind es 22,7%
- Über einen Realschulabschluss verfügen 34% der Menschen mit Beeinträchtigung und 32,2% der Menschen ohne Beeinträchtigung
- 19,7% der Menschen mit Beeinträchtigung verfügen über eine Fachhochschulreife, während es bei Menschen ohne Beeinträchtigung 40,9% sind¹¹

„Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) hat zweifelsohne Wirkung entfaltet“, gleichwohl zeigen sich unter anderem strukturelle „Beharrungstendenzen.“¹² Zwar sind die separierende Beschulung und die Sondereinrichtungen im Zuge der Debatte um die Umsetzung der UN-BRK unter Druck geraten, was sich beispielsweise darin äußert, dass der Anteil der in Förderschulen unterrichteten Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf seit dem letzten Jahrzehnt abgenommen hat.¹³ Gleichwohl wird die Mehrheit von rund 56% der Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen noch in Förderschulen unterrichtet.¹⁴ Wenig überraschend fordert der *UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderung*, die nach wie vor segregierende Bildung in Förderschulen zu beenden und fordert, die Schüler*innen umgehend in Regelschulen aufzunehmen, sofern dies selbstbestimmt sei. Jene Regelbeschulung soll qualitativ hochwertig angelegt sowie personell und finanziell gewährleistet sein.¹⁵ Neben der Schulart ist die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs von immenser Bedeutung für die Bildungsbiografie. In der Literatur werden die Unschärfe des Begriffs, seine Ressourcen, aber auch Risiken zuweisende Funktion sowie dessen stigmatisierende Wirkung kritisiert.¹⁶ Ferner folgt aus der Anerkennung bzw. Zuweisung des Förderbedarfs ein Dilemma zwischen der Zuteilung von pädagogischen Ressourcen und negativer Etikettierung (Etiketten-Ressourcen-Dilemma).¹⁷

In welcher Weise Inklusion verstanden und umgesetzt wird, ist unter anderem von den schulstrukturellen Entwicklungspfaden der Bundesländer abhängig.¹⁸ Zwischen den Pfaden unterscheiden sich die Quoten der Sonderbeschulung. Jedoch können auch innerhalb der Entwicklungspfade die Zuweisung des sonderpädagogischen Förderbedarfs sowie die Art der

Entscheidungsprozesse, Handlungsspielräume der Akteur*innen und die personelle Organisation voneinander abweichen.¹⁹ Ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird und die Schüler*innen einer Förderschule zugewiesen werden, ist mithin das Ergebnis eines relativen Entscheidungsprozesses, der neben den obigen Faktoren von „pädagogischen Tradierungen“ abhängig ist.²⁰ Es unterscheidet sich nicht allein die Anzahl der Förderschüler*innen, sondern auch die Verteilung auf die Förderschwerpunkte im Ländervergleich.²¹ Handlungsspielräume der Bildungsadministration können zu „Aushandlungsprozessen“ und erhöhter Reflektion regionaler Entwicklungen führen.²² In vielen Ländern beziehen sich die Instrumente zur Qualitätsmessung des Unterrichts nicht ausdrücklich auf Inklusion. Sie basieren u.a. auf persönlichen Überzeugungen der Entwickler*innen der Instrumente, bildungspolitischen Entscheidungen, dem Grad schulischer Inklusion im Bundesland und beziehen Menschen mit Behinderungen nicht in die Entwicklung der Instrumente ein.²³ Nach wie vor sind Teile der sonderpädagogischen Praxis von ableistischen Denk- und Handlungsmustern geprägt. Diskurse von Inklusion und Integration vermitteln den Eindruck, segregierende und ableistische Praktiken würden zurückgedrängt. Inklusion, so die noch immer tonangebende Vorstellung von Normalität, sei nur in dem Maße möglich, in der die Art und Schwere der Behinderung die Anpassung an jene Normen zulasse.

Sowohl die Bildungsbeteiligung als auch der schulische Lernerfolg werden durch den Habitus der Herkunftsfamilie beeinflusst. Je näher dieser der tonangebenden Kultur und höheren Bildung steht, umso höher fallen die Bildungschancen aus.²⁴ Förderschüler*innen stammen vorwiegend aus sozial benachteiligten Familien, die über geringe kulturelle und materielle Ressourcen verfügen. Zugleich ist das Maß der Beziehungsnetzwerke und belastbarer Beziehungen gering. Somit können die Eltern ihre Kinder nicht oder kaum bei der Ausbildungsplatzsuche unterstützen.²⁵ Im Ergebnis wirken die genannten strukturellen und kulturellen Mechanismen zusammen, wodurch sie Ungleichheiten reproduzieren.

Im Jahr 2018²⁶ verließen rund 72,3% der Förderschüler*innen die Schule ohne Hauptschulabschluss oder mit einem Förderschulabschluss.²⁷ Zu den Abgängen von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinbildenden Schulen existieren keine bundesweiten Daten. Analysen der Daten einiger Bundesländer zeigen, dass unter starken Schwankungen ein teilweise wesentlich geringerer Teil die Schule ohne Abschluss verlässt als Schüler*innen aus Förderschulen.²⁸

Benachteiligungen im allgemeinbildenden Schulsystem setzen sich im beruflichen Übergangssystem fort. Menschen mit Beeinträchtigung verfügen häufiger als Menschen ohne Beeinträchtigung über keinen beruflichen Abschluss, auch wenn zwischen 2009 und 2017 der Anteil derjenigen ohne beruflichen Abschluss bei allen Menschen mit Beeinträchtigung von 22,2% auf 20,6% leicht absank.²⁹ In der Zahl der Auszubildenden mit einer anerkannten Schwerbehinderung in anerkannten Ausbildungsberufen nach § 5 BBiG ist in den 2010er Jahren eine leichte Dynamik zu erkennen, allerdings von einem geringen Niveau aus.³⁰

Im Zuge des Trends der Höherqualifikation kommt es zu Effekten der Verdrängung nach unten. Für Förderschüler*innen wirkt sich dieser Druck verschärfend aus, da sie nur unter besonders hohem Aufwand höhere Qualifikationen erreichen können und überwiegend die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen und häufiger keinen Berufsabschluss erwerben.³¹ Eine abgeschlossene Berufsausbildung ist umso mehr eine entscheidende Voraussetzung beruflicher Teilhabe.

An der Schnittstelle zwischen dem allgemeinbildenden Schulwesen und der beruflichen Bildung bzw. dem beruflichen Übergangssystem ist die Kooperation zwischen den Akteur*innen kaum ausgeprägt. Für den Übergang von jungen Menschen mit Behinderung ist weder die abgebende Institution der allgemeinbildenden Schule noch eine aufnehmende Institution rechtlich verantwortlich. Wie noch zu zeigen ist, erhöht die Unübersichtlichkeit des Übergangssystems vor allem für sozial nicht- oder unterprivilegierte Förderschüler*innen das Risiko, in exkludierende Maßnahmen und Sondereinrichtungen gedrängt zu werden.

Sowohl die Quantität als auch die Qualität der Übergangsverläufe der Förderschüler*innen ist wenig erforscht.

3. Ausbildungsübergänge: Einblicke in die Ursachen von Exklusionsrisiken im beruflichen Übergangssystem

3.1 Fragmentierte Übergangsverläufe

Die Datenlage zu den Übergängen von jungen Menschen mit Behinderung ist bislang unzureichend. Das Nationale Bildungspanel soll perspektivisch diese Datenlücke schließen.³² Insbesondere fehlen Längsschnittanalysen in die verschiedenen Zweige des Übergangssystems.

Im Zeitraum 2011/2012 bis 2016/2017 stammen aus einer Kohorte³³ 14% der Personen mit maximal einfachem Hauptschulabschluss aus Förderschulen.³⁴ Die Verlaufsübergänge der Förderschulabsolvent*innen zeigen folgende Muster:

- lediglich 7% gelingt ein direkter und stabiler Übergang ins duale System
- 25% weisen einen verzögerten Übergang in das duale System auf
- nur 5% besuchen Ausbildungsgänge der Berufsfachschulen
- eine höhere weiterführende Schule mit dem Ziel eines höheren allgemeinbildenden Abschlusses wird von nahezu niemandem erreicht
- 37% absolvieren Maßnahme(n) im Übergangssektor
- 26% weisen fragmentierte/instabile Verläufe auf³⁵

Im Vergleich dazu gestalten sich die Verläufe aller Abgänger*innen der Jahrgangsstufen 9 und 10 zu 16% als fragmentiert/instabil.

Die Übergangsverläufe der Jugendlichen, die dem Cluster „fragmentierter/instabiler Verlauf“ angehören (16%), erweisen sich als besonders unstet: Phasen im Übergangssektor (Dauer im Durchschnitt 4,5 Monate) wechseln sich mit Phasen in Arbeitslosigkeit (Dauer im Durchschnitt 4,6 Monate), ungelernter Erwerbstätigkeit (Dauer im Durchschnitt 4,4 Monate) und/oder betrieblicher Ausbildung (Dauer im Durchschnitt 4,1 Monate) ab. Sie weisen im Vergleich zu den anderen Clustern auch die höchsten Abbruchquoten aus einer vollqualifizierenden Ausbildung auf. Fast die Hälfte (etwa 49%) befindet sich am Ende des Beobachtungszeitraums entweder in ungelernter Erwerbstätigkeit oder in Arbeitslosigkeit. Jugendliche dieses Verlaufstyps sind damit mehrheitlich nicht mehr in institutioneller Bildung eingegliedert, sodass zu befürchten ist, dass sie (zunächst) ohne Berufsausbildungsabschluss bleiben.³⁶

Es ist sehr wahrscheinlich, dass insbesondere Abgänger*innen aus Förderschulen besonders von „Marginalisierung am Arbeitsmarkt bis hin zum gänzlichen Ausschluss von Erwerbsarbeit“³⁷ bedroht sind. Demgegenüber erhöhen sich die Anteile stabiler Verläufe mit der Höhe des Schulabschlusses.³⁸

3.2 Einstellungspraktiken und Benachteiligungen

Arbeitgeber*innen halten Menschen mit Behinderung z.T. für nicht/wenig leistungsfähig oder kompetent genug, weshalb sie Menschen ohne Behinderungen bevorzugen.³⁹ Sie werden durch herrschende Klassifikationsschemata kulturell abgewertet. Beeinflusst etwa eine gesundheitliche Einschränkung eine Körperhaltung, die Art oder das Vermögen zu gehen, zu sitzen und zu sprechen, trifft das auf Erwartungen an ein sicheres und nichtbeeinträchtigtetes Auftreten. Erworbene Kompetenzen erscheinen nach dieser Lesart von Normalität als minderwertig.⁴⁰ Interviews mit Personalverantwortlichen aus verschiedenen Privatunternehmen und dem öffentlichen Dienst sowie arbeitssuchenden Menschen mit Behinderungen zeigen, dass geschlossene Arbeitsmarktzugänge, neben strukturellen Barrieren und unterschiedlichen Ressourcen zwischen Großunternehmen sowie Klein- und mittleren Unternehmen (KMU), auch mit Vorurteilen und Stereotypen betrieblicher Akteur*innen zusammenhängen. Letztere sind vor allem in Unternehmen ausgeprägt, die über wenig oder keine Erfahrung mit behinderten Menschen verfügen. Menschen mit Behinderungen sollen „qualifiziert, leistungsfähig und belastbar“⁴¹ sein. Hinsichtlich der Frage, wie Menschen mit Behinderungen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt gelangen können, herrschten bei den befragten Unternehmen, die die Quote nicht erfüllen, Hilflosigkeit und Ratlosigkeit⁴². Behinderte Menschen erlebten den regionalen Arbeitsmarkt als geschlossen, mussten teils um die Bewilligung von Hilfsmitteln kämpfen und erfuhren die Leistungen der Arbeitsvermittlung nicht als hilfreich.⁴³ Einen Faktor für Vorbehalte gegenüber der Einstellung von Menschen mit Behinderung kann die Arbeitsbelastung und Überforderung der Fachvorgesetzten darstellen.⁴⁴ Insbesondere kleine und mittlere Unternehmen verfügen zum Teil nicht über die Ressourcen für z.B. das Stellen von Anträgen für Lohnkostenzuschüsse und unterstützende Hilfen oder sie kennen die Leistungen nicht.⁴⁵ 80% der Betriebe, die Menschen mit Behinderungen ausbilden, kritisieren fehlende Bewerbungen als größtes Hindernis, drei Viertel dieser Betriebe wünschen sich mehr Unterstützung in Form von sozialpädagogischer Begleitung und Kontinuität der Ansprechpersonen.⁴⁶ Diskurse des Bewerber*innenmangels oder der fehlenden Ausbildungsreife blenden die strukturellen Faktoren aus. Tatsächliche oder vermeintlich fehlende Bewerbungsmotivation oder Kompetenz werden den Jugendlichen individuell zugerechnet.⁴⁷

3.3 Rechtliche und politische Teilhabeziele und reale Teilhabemöglichkeiten im beruflichen Übergang

Aus Art. 24 UN-BRK lässt sich ein „Recht auf grundsätzlich diskriminierungsfreien Zugang zur Regelschulbildung“ ableiten. In Art. 27 UN-BRK wird das „gleiche Recht auf Arbeit [...] in einem offenen integrativen und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld“ bestimmt. Nach der englischen Übersetzung verfolgt die UN-BRK die Leitvorstellung eines inklusiven Arbeitsmarktes. Hieraus lässt sich u.a. auf der Basis von Stellungnahmen der UN-Fachausschüsse die Forderung ableiten „so wenig Sonderarbeitswelten wie möglich“ zuzulassen. Im Gegensatz zur offiziellen deutschen Übersetzung im Bundesgesetzblatt von „inclusive“ als „integrativ“ verweist ersterer Begriff, dass der Arbeitsmarkt strukturell „an die Lebenslage Behinderung angepasst“ werden soll und es nicht um eine „marktkonform[e]“ Integration in den bestehenden Arbeitsmarkt geht.⁴⁸ In seiner Kritik am ersten Staatenbericht Deutschlands zur Arbeitsmarktsegregation und "finanzielle[n] Fehlanreize[n]"⁴⁹ empfiehlt der *UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderung* eine inklusive Gestaltung des Arbeitsmarkts.

Sowohl in Art. 3 Grundgesetz (GG) als auch im Hessischen Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen (HessBGG) ist die Benachteiligung von Menschen mit Behinderungen verboten. Hiernach sind die Übergänge in den Beruf „chancengleich und umfassend zu gestalten“.⁵⁰ Entsprechend sehen das SGB IX sowie das Berufsbildungsgesetz (BBiG) grundsätzlich die gleichen Ausbildungsmöglichkeiten für Menschen mit und ohne Behinderung vor. Menschen mit Behinderung sollen gemäß §64 BBiG/§42k HWO im Sinne des §2 Abs. 2 S. 1 SGB IX in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden (§64 BBiG) und erhalten dazu falls nötig Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (§49 SGB IX). Zu erkennen ist eine relativ hohe Flexibilität, bei „Ausbildungsinhalten und Prüfungsmodalitäten“.⁵¹ Allerdings kann nach § 66 BBiG und § 42 Handwerksordnung (HwO) in theoriereduzierten Fachpraktiker*innenberufen ausgebildet werden, wenn eine Regelausbildung aufgrund der Einschränkung als unmöglich erscheint. Sie orientieren sich an den Regelberufen.⁵² Politisch wurde der Vorrang der Regelausbildung im Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung des Jahres 2011 zur Umsetzung der UN-BRK hervorgehoben: „Ziel ist es, vorrangig eine berufliche Integration oder Ausbildung mit allgemeinen Förderleistungen zu erreichen. Nur wenn dies nicht erreichbar ist, sollten behindertenspezifische Förderangebote erfolgen. [...] Die Bundesagentur für Arbeit (BA) will dazu beitragen, den Anteil behinderter Jugendlicher in betrieblichen Ausbildungen deutlich zu steigern. Bei behinderten Jugendlichen in außerbetrieblicher Ausbildung sollen verstärkt betriebliche Ausbildungsstrukturen geschaffen werden. Der Anteil der betrieblichen Ausbildung soll um ein Viertel gesteigert werden“.⁵³ Um eine höhere Zahl betrieblicher Ausbildungen für junge Menschen mit Behinderung zu erreichen, legte die Bundesregierung mehrere Programme, wie z.B. „job-Jobs ohne Barrieren“ oder „job4000“ auf und betrachtete diese als Erfolg. Der zweite Aktionsplan setzt die duale Ausbildung als Schwerpunktthema z.B. des Kompetenzzentrums Fachkräftesicherung und der Allianz Arbeit und Behinderung.⁵⁴

Behinderung ist sozial und kulturell bedingt. Daher ist herauszuarbeiten, in welcher Weise jungen Menschen mit Behinderungen im schulisch-beruflichen Übergangssystem Beschulungsarten oder Maßnahmen zugewiesen und ihnen dadurch gleiche Teilhabemöglichkeiten vorenthalten werden.⁵⁵ Das Übergangssystem umfasst den Übergang einer ersten Schwelle

von der allgemeinbildenden (Förder-)Schule über eine Berufsvorbereitung in eine Berufsbildung oder berufliche Ausbildung. Jugendliche gelangen in das Übergangssystem, sofern der direkte Übergang in eine berufliche Ausbildung nicht gelingt.

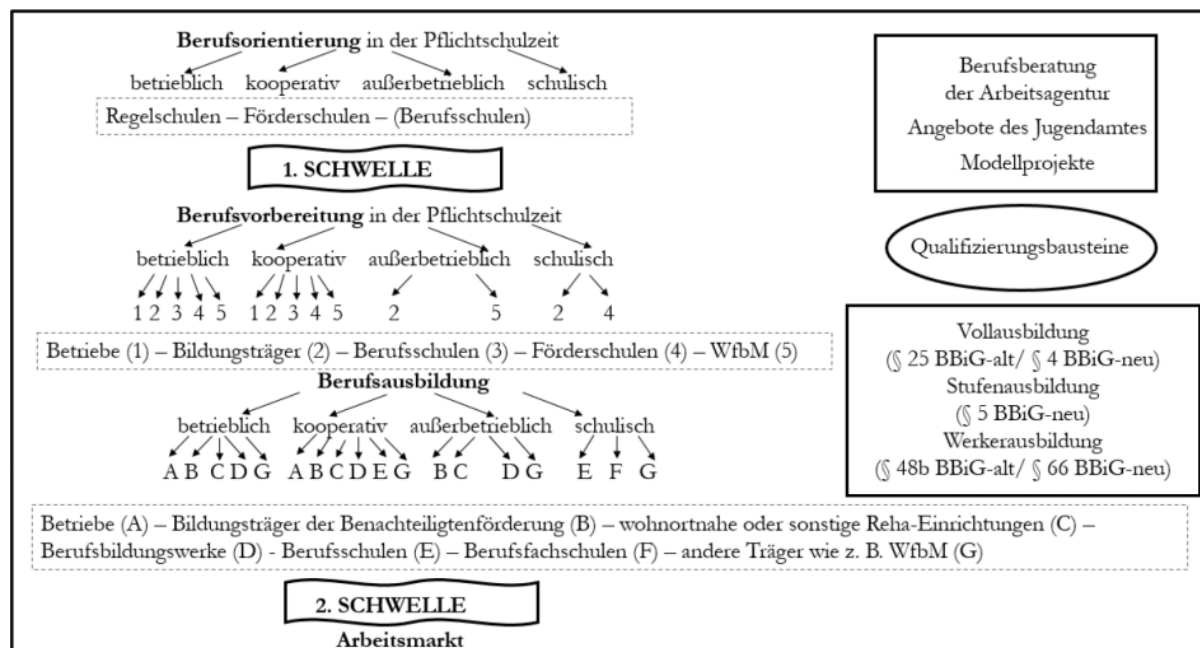


Abbildung 1: Grundstruktur des Übergangssystems mit Anbietern und Hauptlernorten (Ginnold 2008, S. 110)

Innerhalb der Zweige Berufsbildung, der Benachteiligtenförderung und der beruflichen Rehabilitation können eine betriebliche Berufsbildung, betriebsnahe oder kooperative bzw. verzahnte Ausbildung, eine außerbetriebliche sowie eine vollzeitschulische Ausbildung an verschiedenen Lernorten absolviert werden. Im Zweig der beruflichen Ausbildung spielt die außerbetriebliche Form die gewichtigste Rolle.⁵⁶ Nicht allein die Struktur des Übergangssystems, sondern auch die Prozesse institutioneller Entscheidung und Zuweisung sind komplex und wenig transparent. Hierdurch entsteht eine strukturelle Barriere, vor allem weil Wahlmöglichkeiten der Jugendlichen teils unklar bleiben.⁵⁷

Angebote berufsvorbereitender Maßnahmen, wie z.B. Berufsvorbereitungsjahr oder Berufsgrundbildungsjahr, sind in die Qualifizierungsbausteine gemäß § 69 BBiG integriert und werden an staatlichen Berufsschulen oder durch freie Bildungsträger angeboten.⁵⁸ Im Rahmen der beruflichen Ersteingliederung stellen sie Angebote für Menschen mit anerkannter Behinderung bereit, andere stehen allen Jugendlichen offen. Eine berufsvorbereitende Maßnahme führt zu keinem berufsqualifizierenden Abschluss. Jene Angebote erweisen sich häufig als Warteschleifen und wirken stigmatisierend.⁵⁹ Insbesondere für diejenigen, deren Weg in eine Berufsausbildung auch nach einer Maßnahme erschwert oder blockiert ist.⁶⁰ Zum Teil werden die Übergangsprobleme auf die zweite Schwelle, d.h. den Übergang in den Arbeitsmarkt, verlagert. Zwar wird das Übergangssystem auch zum Nachholen von Schulabschlüssen genutzt. Allerdings trägt dies ebenfalls zu einem dauerhaften Verbleib oder fragmentierten Verlauf im Übergangssystem bei.⁶¹ 3% der Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren absolvierten im Jahr 2020 eine Maßnahme der Berufsvorbereitung oder Berufsorientierung.⁶² Gelingende Schulabschlüsse im Übergangssystem werfen zudem die Frage auf, wieso dies nicht bereits in der Schule möglich war. Im Jahr 2020 waren 14.942 Austritte aus der Berufs-

vorbereitung zu verzeichnen, davon waren nach 6 Monaten 59% in sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung, 8,6% in regulärer Ausbildung und 38,5% in Reha-spezifischer Ausbildung.⁶³

Laut einer Erhebung im Jahre 2016 des Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) bilden seit 2012 rund 14% der Ausbildungsbetriebe Menschen mit Behinderungen aus. 2016 wurden in den befragten Betrieben (n=295) rund 36% in Reha-Berufen und 58,4% in Vollberufen ausgebildet. 16,9% der Betriebe boten eine Vollausbildung mit Nachteilsausgleich, 3,6% eine Ausbildung für Menschen mit Behinderung in anderen sonstigen Formen an. Hierbei gaben ca. 60% der ausbildenden Betriebe an, dass Menschen mit Behinderungen im Betrieb ausgebildet wurden. Knapp über ein Drittel der ausbildenden Betriebe bildeten in Kooperation mit z.B. einem Berufsbildungswerk (BBW) und 4,3% der Betriebe bildeten im Betrieb und in Kooperation aus.⁶⁴

Das Übergangssystem war vor allem aufgrund der mangelnden Aufnahmekapazität der dualen Berufsausbildung entstanden.⁶⁵ Im Zeitraum der Jahre 2005 bis 2019 sank die Anzahl der Teilnehmer*innen der Berufsvorbereitung um fast 40% auf rund 255.000⁶⁶, möglicherweise weil sich die Arbeitsmarktlage verbesserte und die Nachfrage nach Auszubildenden wieder stieg. Dennoch blieb die Anzahl der Teilnehmer*innen an Reha-spezifischer Berufsvorbereitung mit (rund 11.000) in den letzten Jahren relativ konstant. Die Anzahl an Menschen mit Behinderung, die an einer Berufsvorbereitung teilgenommen haben, kann jedoch höher liegen, da sie auch an einer allgemeinen Berufsvorbereitung teilnehmen können, wenn mit dieser Teilhabe am Arbeitsleben erreicht wird.⁶⁷ Diese relative Verfestigung der Anzahl der Teilnehmer*innen an Reha-spezifischer Berufsvorbereitung verweist auf die bereits skizzierten strukturellen Benachteiligungen des Bildungs- und Arbeitsmarktes bzw. deren Entwicklungsdynamiken.

Zwischen den rechtlichen und tatsächlichen Möglichkeiten zur gleichen Teilhabe am ersten Arbeitsmarkt für Jugendliche mit Behinderung klaffen mithin deutliche Widersprüche.

Angebote der Berufsvorbereitung und beruflicher Ausbildung werden für Förderschüler*innen weitgehend in der Verantwortung der BA als Ersteingliederung durchgeführt. Insgesamt gehören diejenigen Menschen zur Zielgruppe von Rehabilitationsmaßnahmen der BA, „deren Chancen für die gesellschaftliche Teilhabe und Teilhabe am Arbeitsmarkt aufgrund der Art oder des Grades der Behinderung (nach § 2 SGB IX) nicht bloß kurzfristig verringert sind“.⁶⁸ Über die Hälfte der Rehabilitand*innen ist als lernbehindert eingestuft und 31% besuchten zuvor eine Förderschule.⁶⁹ Für den Anspruch auf berufliche Rehabilitation bedarf es keiner Feststellung des Status einer Schwerbehinderung.⁷⁰ Die Reha-Berater*innen der BA besuchen ca. ein Jahr vor dem Schulabgang die Förderschulen, um über die Möglichkeiten der Rehabilitation durch Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben zu informieren und zum Teil auch um entsprechende Anträge einzuleiten.⁷¹ Im Rahmen der Ersteingliederung werden den Jugendlichen hauptsächlich Berufsvorbereitung⁷² und berufliche Ausbildung sowie Werkstätten für Menschen mit Behinderungen angeboten.⁷³ Im Unterschied zur beruflichen Wiedereingliederung verfügen die Teilnehmer*innen der Ersteingliederung nicht über eine berufliche Ausbildung.⁷⁴ Nach einer Reha-Beratung ordnet die BA die Rehabilitand*innen aufgrund einer Prognose dem Markt oder dem Unterstützungsprofil zu. Im ersten Profil gilt die Arbeitsmarktintegration als wenig problembehaftet. Daher werden dieser Gruppe eher Ausbildungsmaßnahmen zugewiesen als derjenigen im zweiten Profil, deren Chancen aufgrund

ihrer Qualifikation, Motivation usw. für gering erachtet und zumeist auf die Werkstätten verwiesen werden.⁷⁵ Das Fördersystem der BA hält unterschiedlich „arbeitsmarktnahe“ Angebote vor. Über die allgemeinen Leistungen hinaus können in der beruflichen Rehabilitation besondere Leistungen bewilligt werden, wenn dies nach Art und Schwere der Behinderung erforderlich ist. Solche besonderen Leistungen sind zumeist auf die Bedürfnisse der Rehabilitand*innen abgestimmt und daher auch kostspieliger als die allgemeinen Leistungen. Idealerweise werden die Berufswünsche und Interessen der Rehabilitand*innen bei der Auswahl der Maßnahmen aufgegriffen.⁷⁶ Alle Träger der Rehabilitation sind nach § 8 SGB IX verpflichtet, sowohl bei der Auswahl als auch bei der Umsetzung von Leistungen das Selbstbestimmungsrecht zu „beachten und [zu] fördern, bspw. durch Beteiligung an der Planung und Gestaltung der einzelnen Hilfen“.⁷⁷ In der Praxis sind die Möglichkeiten junger Menschen mit Behinderungen, Ausbildungsübergänge selbstbestimmt zu gestalten, jedoch deutlich begrenzt. So „unterliegen [die Übergangswege] noch immer weitreichenden institutionellen Beschränkungen“⁷⁸. Dies äußert sich unter anderem darin, dass die Rehabilitand*innen häufig nicht über ihre Wunsch- und Wahlrechte informiert werden.⁷⁹ Wie auf der Basis von qualitativen Interviews und der Auswertung von Beratungsgesprächen in den Rechtskreisen des SGB II und III herausgearbeitet wurde, prägen nicht allein die institutionellen Logiken, sondern auch die Einstellungen der Fachkräfte deren Beratung und Entscheidungen. In unterschiedlicher Weise beziehen sie eigene Vorstellungen der Normalität von Arbeit und Biografien auf die Klient*innen. Teile der Handlungsmuster sind an Defiziten statt an den Ressourcen der Klient*innen orientiert.⁸⁰ In einer qualitativen Befragung von Reha-Berater*innen der BA zeigte sich, dass die Vorstellung der Berater*innen durch das medizinische Modell von Behinderung geprägt ist. In den defizitorientierten Klassifikationsmustern erscheint die segregierende Beschulung in „gesonderten Maßnahmen“ als angemessen. Jene Muster stehen im Widerspruch zu den von den Berater*innen geäußerten Zielen der individuellen Förderung. Sowohl das zur Verfügung gestellte Budget als auch die Zahl der eingekauften Maßnahmenplätze engen die Handlungsspielräume der Berater*innen ein.⁸¹ Es ist wahrscheinlich, dass der vorherige Besuch einer Förderschule oder eine festgestellte Lernbehinderung die Defizitorientierung bestätigt und auf diese Weise wie ein Etikett wirkt.⁸² In einer Befragung im Auftrag des BMAS zur Reha-Bedarfsermittlung gaben 57% der teilnehmenden Mitarbeiter*innen der BA (Sachbearbeitung bis hin zur Steuerungsebene) an, dass die leistungsberechtigten Personen immer „bei der Ermittlung der individuellen Teilhabebeeinträchtigung bei [i]hrem Träger“ miteinbezogen werden. 28% gaben an, dies sei häufig der Fall.⁸³ Beschäftigte der BA äußern in derselben Studie den Wunsch nach besserem Austausch mit anderen Reha-Trägern und den „Wunsch nach mehr Teilhabepankonferenzen“⁸⁴. Solche Teilhabepankonferenzen sind insbesondere für die Biografien junger Menschen von Bedeutung. Wie der Teilhabeverfahrensbericht belegt, wird dieses Instrument im Bereich der BA nur zu 0,01% aller Reha-Fälle im Zuständigkeitsbereich der BA genutzt.⁸⁵

„Das Fördersystem der BA ist bestrebt, die arbeitsmarktnahen Plätze so zu besetzen, dass möglichst jene Menschen mit Behinderung, die eine günstige Vermittlungsprognose haben, auch von einer Ausbildung profitieren können, die einen erfolgreichen Übergang in den Arbeitsmarkt wahrscheinlich erscheinen lässt. [...] Während es beim Übergang in die Förderschule darum geht, ob eine bestmögliche Förderung im Schonraum Förderschule oder mit Unterstützung im Regelangebot der allgemeinbildenden Schulen passieren soll, geht es bei der Ersteingliederung um die Frage, wer vom knappen Gut arbeitsmarktnaher und im besten Fall betrieblicher Ausbildungsoptionen profitieren kann und wer im Schonraum berufsvorbereitende Maßnahmen oder der Werkstätten für Menschen mit Behinderung verbleibt.“⁸⁶ Sol-

che Schonräume separierender Institutionen und Angebote sind kritisch daraufhin zu hinterfragen, inwieweit sie stigmatisierend wirken und dazu führen, dass Jugendliche ihre biographischen Ansprüche herunterschrauben.⁸⁷ Von den Teilnehmer*innen der beruflichen Ersteingliederung, die die Maßnahme im Jahre 2013 beendet hatten, erhielten 28% anschließend direkt eine Beschäftigung.⁸⁸ Aus der Gruppe derjenigen, die eine Ausbildung absolviert hatten, erreichte die Hälfte ein Jahr nach erfolgreichem Abschluss oder Beendigung der Maßnahme eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung. Rund ein Drittel war nach erfolgreich abgeschlossener oder aus anderen Gründen beendeter Ausbildung arbeitslos gemeldet oder „auf staatliche Leistungen angewiesen“.⁸⁹

Die bereits erwähnten Fachpraktiker*innenberufe sollen der Umsetzung der UN-BRK dienen, „indem die entsprechenden Lehrpläne kompetenz- und lernfeldorientiert und in enger Anbindung an entsprechende „anerkannte“ Berufe ausgerichtet werden sollen.“⁹⁰ Konzeptionell bewegen sie sich in einem Widerspruch, da die Rehabilitand*innen auf der einen Seite selbstständig, auf der anderen Seite angeleitet arbeiten sollen.⁹¹ Im Vergleich zu allen Ausbildungsgängen sind Auszubildende in der Land- und Hauswirtschaft überrepräsentiert.⁹² Ob sie eine Fachpraktiker*innenausbildung beginnen können, entscheidet in der Regel die Reha-Beratung der BA. Unter der rechtlichen Maßgabe, dass eine reguläre Ausbildung Vorrang besitzt, zieht sie eigene Gutachten und Prognosen der Schulen heran.⁹³ Jene Gutachten sollen ermitteln, ob und inwieweit eine Behinderung vorliegt und inwieweit die Rehabilitand*in für das Absolvieren einer beruflichen Ausbildung eingeschränkt ist. Sie können Hinweise enthalten, wie die Rehabilitand*in in den Arbeitsmarkt integriert werden kann. „Oftmals sind diese Gutachten allerdings nicht hinreichend genau und detailliert im Hinblick auf die gesundheitliche und berufliche Einschränkung beschrieben und geben – hinsichtlich psychologischer Gutachten – nur eine Momentaufnahme wieder, sodass sie in vielen Fällen nur als Richtlinie für die Entscheidung über den Reha-Antrag dienen können“⁹⁴. Über die Gutachten hinaus wendet die BA unter anderem auch Maßnahmen der Berufsfindung an.⁹⁵ Rehabilitationskonzepte der BA bevorzugen betriebliche Ausbildung gegenüber außerbetrieblichen Maßnahmen. Gleichwohl bilden hauptsächlich außerbetriebliche Einrichtungen, wie z.B. die Berufsbildungswerke, zu Fachpraktiker*innenberufen aus, Betriebe hingegen nur in einem geringen Maße, nämlich nur zu 10%.⁹⁶ Eine Ausbildung in Fachpraktiker*innen/Reha-Berufen führt eher in gering entlohnte Tätigkeiten und ist nach traditionellen Geschlechterrollen geordnet. Ähnliche Risiken birgt auch die Ausbildung in einem Berufsbildungswerk.⁹⁷ Im Rahmen einer Studie wurde auf Basis der durchschnittlichen Dauer der Übergänge von Auszubildenden von Rehabilitand*innen im Bereich der BA, die 2006 eine Maßnahme beendet hatten, in mehreren Befragungswellen bis 2010 Übergangswahrscheinlichkeiten geschätzt. Eine betriebliche Ausbildung erhöht hiernach im Vergleich zu einer außerbetrieblichen Ausbildung oder einer Ausbildung in einem Berufsbildungswerk die Chance auf einen Einstieg in den ersten Arbeitsmarkt.⁹⁸ Dieser Befund bestätigte sich in einer Analyse des Erwerbsstatus ehemals Geförderter in der beruflichen Ersteingliederung: „Ein Jahr nach Abschluss des Rehabilitationsverfahrens sind über 60% der Personen mit regulärer und sogar zwei Drittel derjenigen mit bezuschusster betrieblicher Ausbildung sozialversicherungspflichtig beschäftigt.“⁹⁹ Die Wahlmöglichkeiten der Jugendlichen an Ausbildungs- bzw. Reha-Ausbildungsberufen sind notwendigerweise durch das lokale oder regionale Angebot bestimmt.

Ein Fallbeispiel

A (ca. 30 Jahre alt, psychische Beeinträchtigungen als Folge von Substanzgebrauch) nimmt Leistungen im Berufsbildungsbereich der von Z getragenen WfbM in Anspruch. Nach etwa 1,5 Jahren beginnt A ein ausgelagertes Praktikum im auch von Z getragenen Berufsbildungswerk. Im Rahmen des Praktikums nimmt A, mit Beginn des Ausbildungsjahrs, an einer Ausbildung zum Fachpraktiker teil.

Die WfbM und das Berufsbildungswerk empfehlen, dass A das ausgelagerte Praktikum bis zum Ende der Leistung in der WfbM fortführt und die Ausbildung danach regelhaft, als von der Arbeitsagentur geförderte Leistung zur Teilhabe am Arbeitsleben, fortsetzt.

Die Arbeitsagentur zweifelt an den Erfolgsaussichten der Fachpraktiker-Ausbildung. Unter Berücksichtigung der Leistungsfähigkeit von A, der Ungewissheit über die Entwicklung der psychischen Beeinträchtigung und den Kosten der Ausbildung erscheine eine Beschäftigung im Arbeitsbereich einer WfbM geeigneter. Zur Klärung wird eine sozialmedizinische Begutachtung durch den fachärztlichen Dienst (FÄD) der Bundesagentur für Arbeit in Auftrag gegeben. Der FÄD hält eine Ausbildung oder Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt für kontraproduktiv und empfiehlt mit leichten Vorbehalten die Ausbildung zum Fachpraktiker im Berufsbildungswerk. Mit Verweis auf das sozialmedizinische Gutachten bewilligt die Arbeitsagentur die Ausbildung.

Das obige Beispiel illustriert das Risiko exklusiver Übergangsverläufe, das aufgrund einer integrierten Trägerstruktur mit BBW und WfbM entstehen kann. Darüber hinaus verdeutlicht es die Bedeutung sozialrechtlicher Beratung, da die Revision der Entscheidung und die Bewilligung der Fachpraktiker*innenausbildung andernfalls wahrscheinlich nicht zustande gekommen wäre.

Für Menschen mit Behinderungen bedarf es mitunter einer starken Motivation, die eigenen Rechte zu mobilisieren, weil diese im Alltag mit hohen Zugangshürden versehen sind. Es fehlt häufig an Kenntnissen eigener Rechte. Menschen mit Behinderung treffen auf physische Barrieren, komplizierte Verfahren und Vorurteile bei Behörden oder gerichtlichen Verfahren. Zugleich sind sie in vermehrtem Maße als Menschen ohne Behinderungen auf Unterstützungsleistungen angewiesen und müssen ihr Recht selbst mobilisieren.¹⁰⁰ Die Chancen, dass eigene Rechte zu mobilisieren, sind abhängig von den kulturellen und materiellen Ressourcen bzw. der sozialen Herkunft.¹⁰¹

4. Möglichkeiten und Probleme ausgewählter betriebsnaher Instrumente

4.1 Assistierte Ausbildung

Zu den von der Initiative Bildungsketten angewandten bekannten Förderinstrumenten gehört unter anderem die assistierte Ausbildung. Leistungsberechtigt sind „lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte junge Menschen, die wegen in ihrer Person liegenden Gründen ohne die Förderung eine betriebliche Ausbildung nicht beginnen, fortsetzen oder erfolgreich beenden können.“¹⁰² Nach der „generellen Logik“ des SGB III steht die Leistung auch Menschen mit Behinderungen offen. Die Förderung wendet sich sowohl an die Jugendlichen als auch

an die Ausbildungsbetriebe. Auf die ausbildungsvorbereitende folgt eine ausbildungsbegleitende Maßnahme mit dem Ziel eines erfolgreichen Abschlusses und der betrieblichen Übernahme. Die ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen umfassen z.B. Ausbildungsstellenakquise und berufliche Orientierung sowie Beratung und Unterstützung bei der Schaffung von Ausbildungsvoraussetzungen. Während der ausbildungsbegleitenden Phase werden unter anderem betriebliche Begleitung der Auszubildenden¹⁰³, Stütz- und Förderunterricht und Vermittlung in Konfliktfällen mit den Ausbilder*innen sowie die Unterstützung der Betriebe bei Beantragung von Fördermitteln angeboten.¹⁰⁴ Erprobte Modelle verweisen tendenziell auf die Effektivität dieses Instruments. Für Menschen mit Behinderung „kann die assistierte Ausbildung ein geeignetes Instrument sein, das ggf. mit weiteren Hilfen zu kombinieren ist“.¹⁰⁵ Im Konzept der assistierten Ausbildung besitzt die Beratungsfachkraft der BA die Prozess- und Integrationsverantwortung, während die Bildungsträger für die Besetzung von Sozialpädagog*innen und Lehrkräften verantwortlich sind. Die koordinierende Verantwortung liegt bei der Ausbildungsbegleiter*in. Seitens der Leistungserbringer wird diese Aufteilung zwischen der Prozess- und Integrationsverantwortung sowie der Besetzung mit Fachkräften kritisiert. Dies blockiere die Unterstützung aus einer Hand. Kritisiert werden ferner das Wettbewerbsverfahren, welches die Qualität der Maßnahmen einenge, sowie die nicht bedarfsgerechten Personalschlüssel.¹⁰⁶

4.2 Budget für Ausbildung

Das Budget für Ausbildung (BuAb) verfolgt das Ziel, Menschen mit Behinderung eine Ausbildung am ersten Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Im Mittelpunkt stehen somit vor allem junge Menschen, die Maßnahmen der beruflichen Bildung in einer WfbM oder einem anderen Leistungsträger durchlaufen, welche jedoch nicht zu einer anerkannten Berufsausbildung führen. Zumeist ist die BA zuständig.¹⁰⁷ Durch das BuAb werden zum einen die Ausbildungsvergütungen finanziert, was als Anreiz zu Beschäftigung dienen soll. Zum anderen umfasst die Finanzierung auch die Kosten für die Anleitung und Begleitung in der betrieblichen und schulischen Ausbildung sowie für die Assistenz. Während die Erstattung der Ausbildungsvergütung laut Gesetz¹⁰⁸ „auf eine einschlägige tarifvertragliche Vergütungsregelung“¹⁰⁹ begrenzt ist, ist eine Obergrenze für die Begleitung nicht vorgesehen. Mit dem im Januar 2020 in §61a SGB IX verankerten Instrument solle, so die Gesetzesbegründung, eine Brücke zwischen einem Schulabschluss und dem Budget für Arbeit (BfA) gebildet werden.¹¹⁰ Im Unterschied zum Budget für Arbeit ist eine systematische Arbeitsvermittlung vorgesehen.¹¹¹ Als Beitrag zur Umsetzung der UN-BRK sollen auch durch dieses Instrument die Übergänge in den ersten Arbeitsmarkt ansteigen.¹¹² Gleichwohl stellt das Gesetz die Ausbildung in Sondereinrichtungen nicht zur Disposition. Hierdurch ergeben sich Widersprüche zum Nationalen Aktionsplan 2.0, der eine Verringerung der Beschäftigung in Werkstätten zu Gunsten des ersten Arbeitsmarkts fordert.¹¹³ Wie Daten der BA verdeutlichen, wird das BuAb noch in geringem Maße angewandt: So betrug der Anteil des BuAb im Vergleich mit anderen ausgewählten Leistungsarten der beruflichen Rehabilitation im Jahr 2021 lediglich 0,04%. Empirische Erkenntnisse zum BuAb liegen nicht vor, weil das Instrument höchst selten angewandt wird.¹¹⁴ Dagegen belief sich beispielsweise der Anteil „besondere[r] Maßnahmen zur Ausbildungsförderung“ auf 38,54%, die „sonstige[n] individuelle[n] rehaspezifischen Maßnahmen“ auf 32% und die „unterstützte Beschäftigung“ auf 4,61%.¹¹⁵ In der praktischen Anwendung stößt das Instrument auf rechtliche Konstruktionsprobleme:

1. Laut der Gesetzesbegründung sollen „mit einem behinderten Menschen trotz dessen voller Erwerbsminderung ein[...] reguläre[r] Ausbildungsvertrag [abgeschlossen werden]“. ¹¹⁶ Analog dem Budget für Arbeit (BfA) sieht die Begründung eine Gleichstellung der Teilnehmer*innen am BfA mit voll erwerbsgeminderten Personen vor. Damit wurde ein Vermittlungshemmnis Teil der Begründung. Die hierdurch angelegten Probleme wären vermeidbar, da der § 57 (Leistungen im Eingangsverfahren und im Berufsbildungsbereich einer anerkannten WfbM) und § 58 (Leistungen im Arbeitsbereich einer anerkannten WfbM) SGB IX die Gleichstellung nicht enthalten.
2. Der Anspruch auf das BuAb ist an die Feststellung gebunden, den Eingangs- oder den Berufsbildungsbereich einer WfbM durchlaufen zu können. ¹¹⁷ Hierdurch entsteht ein Gegensatz zur Zielsetzung der Inklusion in den Ersten Arbeitsmarkt. ¹¹⁸
3. Es besteht kein Rechtsanspruch auf die Gewährung des BuAb, sofern kein Ausbildungsplatz in Aussicht steht. ¹¹⁹
4. Das BuAb ist ausschließlich auf eine Erstausbildung beschränkt. Im Zusammenhang mit dieser Beschränkung fordert der Verband der Werkstatträte, das BuAb auf die Förderung von Fortbildungen auszuweiten, da psychisch beeinträchtigte Menschen häufig nicht mehr in ihrem erlernten Beruf tätig sind. ¹²⁰

Darüber hinaus scheint die Seltenheit der Anwendung des BuAb mit eingefahrenen Praktiken und Denkmustern zusammenzuhängen. Ein Hinweis darauf liefert die Forderung der BBW, dass der betriebliche Ausbildungsabschnitt in Reha-Einrichtungen durch das BuAb gefördert werden soll. ¹²¹ Diese Forderung läuft jedoch der Inklusion auf dem Ersten Arbeitsmarkt, d.h. einer betrieblichen Ausbildung, zuwider. ¹²² Eine verbesserte gesetzliche Ausgestaltung und Nutzung des BuAb kann dazu führen, dass weniger junge Menschen in die Werkstätten übergehen.

4.3 Unterstützte Beschäftigung (UB)

Im Unterschied zum BuAb verfolgt das Teilhabeinstrument der Unterstützten Beschäftigung nicht das Ziel einer anerkannten Berufsausbildung. Vielmehr geht es erstens um individuelle betriebliche Qualifizierung oder zweitens um berufliche Begleitung. Daher wendet es sich vor allem an Förderschüler*innen, für die nach Prognosen weder berufsvorbereitende Maßnahmen noch Maßnahmen einer beruflichen Ausbildung sinnvoll erscheinen. Im Rahmen der betrieblichen Qualifizierung werden Menschen mit Behinderung bei der Vorbereitung und Erprobung sowie während der Einarbeitung und während der Qualifizierung im Betrieb unterstützt. Maßnahmen, die einen beruflichen Ausbildungsabschluss ermöglichen, besitzen einen Vorrang gegenüber der Unterstützten Beschäftigung. Für die betriebliche Qualifizierung ist häufig die BA zuständig. Diese teilt sich in drei Phasen: Im Zuge der *Berufsorientierung* werden betriebliche Qualifizierungsstellen akquiriert und die Rehabilitand*innen erprobt. Die *Qualifizierungsphase* dient der praxisorientierten Qualifizierung und unterstützten Einarbeitung auf die möglichst geeigneten betrieblichen Stellen. ¹²³ Sie endet mit „der abschließenden Gestaltung/Ausformung dieses Arbeitsplatzes“. ¹²⁴ Schließlich soll die Arbeit in einer sozialversicherungspflichtigen Tätigkeit durch eine gezielte Unterstützung *stabilisiert* werden. ¹²⁵ Für die Berufsbegleitung sind in der Regel die Integrationsämter zuständig. ¹²⁶ In Einzelfällen kann die BA ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis durch Eingliede-

rungszuschüsse fördern. In allen Phasen begleitet ein Qualifizierungstrainer die Reha-
bilitand*innen, der auch berufsübergreifende Kenntnisse und Schlüsselqualifikationen vermitteln
soll und für weitere Aktivitäten zur Persönlichkeitsbildung verantwortlich ist.¹²⁷

Seit 2012 lässt die Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung (BAG UB) eine
Umfrage unter den Leistungserbringern durchführen, um Aussagen über „die Umsetzung
und Weiterentwicklung der Maßnahmen der UB“ treffen zu können. Menschen mit „Lern-
bzw. geistiger Behinderung“ machen mit 60% den überwiegenden Anteil der unter durch be-
triebliche Qualifizierung oder Berufsbegleitung geförderten Personen aus.¹²⁸

4.4 Koordinierter Einsatz von Förderprogrammen und -instrumenten sowie Rückbin- dungen an den herrschenden Pfad

In der Initiative Bildungsketten, die im Jahre 2010 eingerichtet wurde und seit 2015 Teil der
Allianz für Aus- und Weiterbildung ist, sollen die Übergänge zwischen schulischer Bildung
und beruflicher Bildung durch optimierte Angebote verbessert und dadurch erfolglose Über-
gänge vermieden werden. Der Initiative wird das Potenzial zugeschrieben, die Effizienz des
Übergangssystems hin zu mehr dualer Ausbildung durch betriebliche Nähe zu erhöhen und
damit auch „dem durch den demografischen Wandel drohenden Fachkräftemangel zu be-
gegnen“. ¹²⁹ Sie konzentriert sich auf Schüler*innen, die die Schule ohne Abschluss verlassen
und/oder keinen Ausbildungsplatz erhalten. Darin werden bereits bestehende Förderpro-
gramme des Bundes, der Länder und der BA sowie Förderinstrumente koordiniert einge-
setzt. Sie umfasst das gesamte Übergangssystem von der Berufsorientierung bis hin zum
Berufsstart. Mit Hilfe der aufeinander aufbauenden Elemente ¹³⁰ wird

1. auf Basis der „Potenzialanalyse (ab Klasse 7 bzw. 8)“ der sonderpädagogi-
sche Förderbedarf festgestellt,
2. hiernach „Berufseinstiegsbegleitung (ab den letzten 2 Schuljahren bis Ende
des 1. Ausbildungsjahres)“ empfohlen,
3. „Berufsorientierung (ab Klasse 8)“ durchgeführt durch betriebsnahe oder über-
betriebliche Praktika ¹³¹

Die Bildungsbegleitung wird durch hauptamtliche „pädagogisch versierte Bildungslotsen“ ge-
leistet, um Probleme der Bildungsbiografie in Zusammenarbeit mit den regionalen Bildungs-
und Förderinstitutionen zu bewältigen und als Mentor*innen zu fungieren. ¹³² Künftig soll die
Berufsvorbereitung vermehrt „dualisiert“ werden. ¹³³ Insgesamt lässt sich die Initiative Bil-
dungsketten im gegebenen Pfad des Übergangssystems und seiner Logiken (Stichworte
sonderpädagogischer Förderbedarf und Separierung) verorten. Allerdings scheint sich ein
Lernprozess abzuzeichnen, der an verstärkter Effizienz, individueller Begleitung und betrieb-
licher Nähe orientiert ist. Trotz der Potenziale, Programme und Instrumente koordinierter ein-
zusetzen und zu verbessern, ist es auch unter der Perspektive von Effizienzorientierung
strukturell zu hinterfragen, da bereits im Jahre 2008 über 190 Bundes- und Landesförderpro-
gramme aufgelegt waren. ¹³⁴

In Interviews mit Bildungsakteur*innen (Kommune, Arbeitsagentur, Jobcenter, Kammern, Be-
triebe, Bildungsträger, allgemeinbildende sowie berufsbildende Schulen, Elternvertretungen)

aus den Bundesländern Baden-Württemberg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Thüringen, die im Rahmen der Evaluation der Initiative „Abschluss und Anschluss - Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss: Erfolgreiche Übergänge in die betriebliche Ausbildung“ durchgeführt wurden, stufen die Befragten die Programme, Instrumente und Maßnahmen als wenig transparent und überschaubar ein. Anstelle der individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen würden die Dauer der Schulpflicht, Transparenz, regionales Angebot und deren Einsatz die größere Rolle spielen.¹³⁵ Unabhängig von der Frage, ob die Akteur*innen tatsächlich die Bedürfnisse der Jugendlichen kennen, deuten deren Aussagen darauf hin, dass strukturelle Unterschiede zwischen Ländern und Regionen häufig zu fachfremden Entscheidungslogiken beitragen. Ob und inwieweit Programme, Instrumente und Maßnahmen angewandt werden, hängt auch davon ab, ob diese den Sachbearbeiter*innen bekannt sind, qualifiziertes Personal bedarfsgerecht eingesetzt wird und in welchem Maße die Budgets ausgeschöpft sind.¹³⁶

5. Bedingungen gelingender und misslingender Übergänge

Gelingt der Übergang von sozial oder durch Behinderung benachteiligter Menschen in eine Ausbildung nicht, ist dies u.a. eine Folge von Zuschreibungen durch auszubildende Institutionen und Betriebe, welche ihre Handlungen und Einstellungen mit mangelnder Kompetenz der Jugendlichen begründen.¹³⁷ Ausbildungsabbrüche können zu weiteren negativen Zuschreibungen führen. Erfahrungen von jungen Menschen mit Behinderungen, nicht im gewünschten Beruf ausgebildet worden zu sein und mangelnde Wahlmöglichkeiten zur Verfügung zu haben, münden teils in mangelnde Motivation und Maßnahmenkarrieren. Sie erleben biographische Brüche und stigmatisierende Zuschreibungen. Ihr Übergang in berufliche Bildung ist häufig schon an der ersten Schwelle blockiert.¹³⁸

„Die sich an die Ausbildung anschließenden Maßnahmen (Plural!) sind wiederum mit der Gefahr verbunden, dass Jugendliche trotz zusätzlich erworbener Qualifikationen stigmatisiert werden (können). Die Folge ist, dass strukturell wirkende Probleme somit unter von den Jugendlichen gleichsam internalisiert werden, d.h. die fehlende Integration wird als individuelle Schuld wahrgenommen“.¹³⁹

Als eine Bedingung für gelingende Übergänge sollte der „berufliche Bildungsprozess als Ganzes“ betrachtet werden, um die „Zusammenhänge und komplexen Strukturen“, in der die Akteur*innen des Bildungswesens handeln, zu verstehen. Denn „strukturelle und inhaltliche Kontinuitäten“ des Bildungsprozesses besitzen für die Bewältigungsstrategien junger Menschen eine zentrale Rolle, das bedeutet eine entsprechende, an individuellen Bedürfnissen ausgerichtete Unterstützung unter anderem in der Beratung und Begleitung.¹⁴⁰

Laut einer Studie¹⁴¹ zu „Übergängen von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus Sonder- und Integrationsschulen in Ausbildung und Erwachsenenleben“ wirkten sich folgende Faktoren negativ auf die Bildungsverläufe aus: die Beschulungsart der Sonderschule (historischer Begriff), insbesondere für Mädchen (Hypothese), die „Unübersichtlichkeit des Übergangssystems beziehungsweise der Angebote (Maßnahmedschungel)“, unterschiedliche „Statuszuweisungen unter anderem bei Schule und Arbeitsagentur“, die „Präferenz außerbetrieblicher Wege für Jugendliche mit (Lern-) Behinderung bei professionellen Akteuren“

sowie „formale Zuweisungsverfahren (psychologische Gutachten der Arbeitsagentur)“.¹⁴² Des Weiteren zeigt die genannte Studie folgende Faktoren für gelingende Übergänge auf: die „Beschulungsart Integrationsschule“, die „Berufsorientierung und betriebliche Praktika in der Schule“, ein „qualifizierter Schulabschluss“, die „institutionsunabhängige individuelle Beratung und Begleitung im Übergang“, das „Vorhandensein betrieblicher Qualifizierung und/oder Ausbildung“, eine „Begleitung in den betrieblichen Qualifizierungen und/oder Ausbildungen (zum Teil Arbeitsassistenten)“. Hiernach hat die Art der Beschulung einen wesentlichen Einfluss darauf, ob die Anzahl der Übergänge höher oder geringer ausfällt oder ob eine betriebliche Ausbildung oder ein (höherer) Schulabschluss erreicht wird. Gleichwohl stellt die Schulart nur einen Faktor innerhalb der Zusammenhänge zwischen strukturellen und subjektiven Bedingungen dar.

Auf der Basis von qualitativen Interviews mit Absolvent*innen von Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen und geistige Entwicklung (n=17) identifiziert eine Studie¹⁴³ folgende Bedingungen für das Misslingen von Ausbildungsübergängen, welche die oben genannten Faktoren teils untermauern. Die erste Fallgruppe umfasste Absolvent*innen einer überbetrieblichen Ausbildungsstätte, welchen sowohl ein Ausbildungsabschluss wie auch der Übergang in den ersten Arbeitsmarkt gelang. In der zweiten waren Beschäftigte einer WfbM, die zuvor deren Ausbildungsbereich durchlaufen hatten.¹⁴⁴ Es zeigte sich, dass die „Feststellung des Förderbedarfs“, einhergehend mit der separierten Beschulung „sowie weitere[n] psychologische[n] Gutachten und Statuszuweisungen“ Abbrüche vorstrukturierten.¹⁴⁵ Zudem begünstigen „negative Erfahrungen“ und Misserfolgserlebnisse prekäre Übergangsverläufe und Exklusion im Übergangssystem.¹⁴⁶ Fast durchgängig zeigen sich Erfahrungen von Stigmatisierung, die Abbrüche von Berufsvorbereitungsmaßnahmen und Ausbildung begünstigen können.¹⁴⁷ Demgegenüber werden folgende Bedingungen gelingender Übergänge herausgearbeitet:

- eine selbstbestimmte Wahl der Ausbildung bzw. des Berufs und deren Stärkung,
- „inhaltlich bzw. strukturell vernetzte Angebote“, die kontinuierlich gewährleistet sind
- und inklusive Bildung, die vor dem beruflichen Übergangssystem „besonders fördernd auf die Zielgruppe“ von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen wirkt.¹⁴⁸

Schließlich ist vielfach belegt, dass betriebliche Erfahrungen dazu beitragen, die Bereitschaft zur Ausbildung von Menschen mit Behinderungen zu erhöhen. Allerdings benötigen vor allem kleine und mittlere Unternehmen hierfür entsprechende Unterstützung, Beratung und einheitliche Ansprechpartner*innen.¹⁴⁹

5.1 Was bedeutet gelingende Inklusion im beruflichen Übergang?

Die qualitativen Befunde lenken den Blick auf die Ausbildungsverläufe bzw. Übergangsbio-graphie welche aus der Perspektive der jungen Menschen als handelnden Akteur*innen als gelungen angesehen werden. Ihr Wunsch nach selbstbestimmten berufsbiografischen Ent-scheidungen lässt sich nicht lediglich als mehr oder weniger funktional für das Erreichen (ob-ektiv) teilhabefördernder Ziele deuten. Selbstbestimmung ist aus einer normativen bzw. menschenrechtlichen Perspektive ein grundlegender Bestandteil von Inklusion. Aus einer an der Alltagspraxis der sozialen Milieus orientierten Sozialstruktur- und Ungleichheitsforschung sind Ansprüche an Autonomie und Partizipation Teil der alltäglichen Lebensführung und Le-bensweise. Zur Qualität der Lebensweise gehörten nie allein materielle, sondern qualitative soziale Standards und demokratische Partizipation.¹⁵⁰ Zugleich ist Partizipation, z.B. eine selbstbestimmte Ausbildung, ein Treiber von ökonomischer Produktivität.

Welche Übergänge können inklusiv oder exklusiv gedeutet werden? Ein Zugang zu regulärer beruflicher Ausbildung, vor allem der dualen Berufsausbildung und der Übergang in eine dauerhafte sozialversicherungspflichtige Beschäftigung am ersten Arbeitsmarkt ließen sich den eher inklusiven Verläufen zuordnen. Im Gegensatz hierzu stünden Verläufe, die über Ausbildungsabbrüche oder Maßnahmenkarrieren in die Arbeitslosigkeit oder in den zweiten Arbeitsmarkt, z.B. in eine WfbM münden. Zwischen diesen Polen wäre eine Teilqualifizierung in einem Fachpraktiker*innen/Reha-Beruf zu verorten, sofern ein dauerhafter Verbleib im ersten Arbeitsmarkt gelingt.¹⁵¹ Je nachdem, ob es sich um eine Voll- oder Teilqualifizierung handelt, der Unterricht in Sondereinrichtungen stattfindet, den Anteilen gemeinsamen Ler-nens oder betrieblicher Ausbildung (z.B. als kooperative Ausbildung¹⁵²), befänden sich die Ausbildungsgänge eher am inklusiven oder am exklusiven Pol. Ein solches Ordnungsmodell bezieht strukturelle Aspekte von Inklusion in Ausbildung und Erwerbsarbeit ein, vernachlässigt jedoch die Selbstbestimmung und z.T. auch die sozialen Teilhabechancen durch Arbeit. Entlang einer Dimension von Selbst- und Fremdbestimmung würde z.B. sichtbar, ob und in-wieweit eine Ausbildung den eigenen biographischen Interessen und ihren Ansprüchen an Partizipation entspricht und in welchem Maße die Verfahren und Entscheidungen von Reha-Trägern und Bildungseinrichtungen an jener biografischen Selbstbestimmung orientiert sind. Eine Achse der Teilhabechancen an guter Arbeit könnte z.B. berücksichtigen, ob es sich um ein Normalarbeitsverhältnis oder eine atypische Beschäftigung handelt oder ob diese tariflich gesichert sind oder Betriebs- oder Personalräte bzw. Schwerbehindertenvertretungen die Ar-beitsbedingungen mitgestalten.

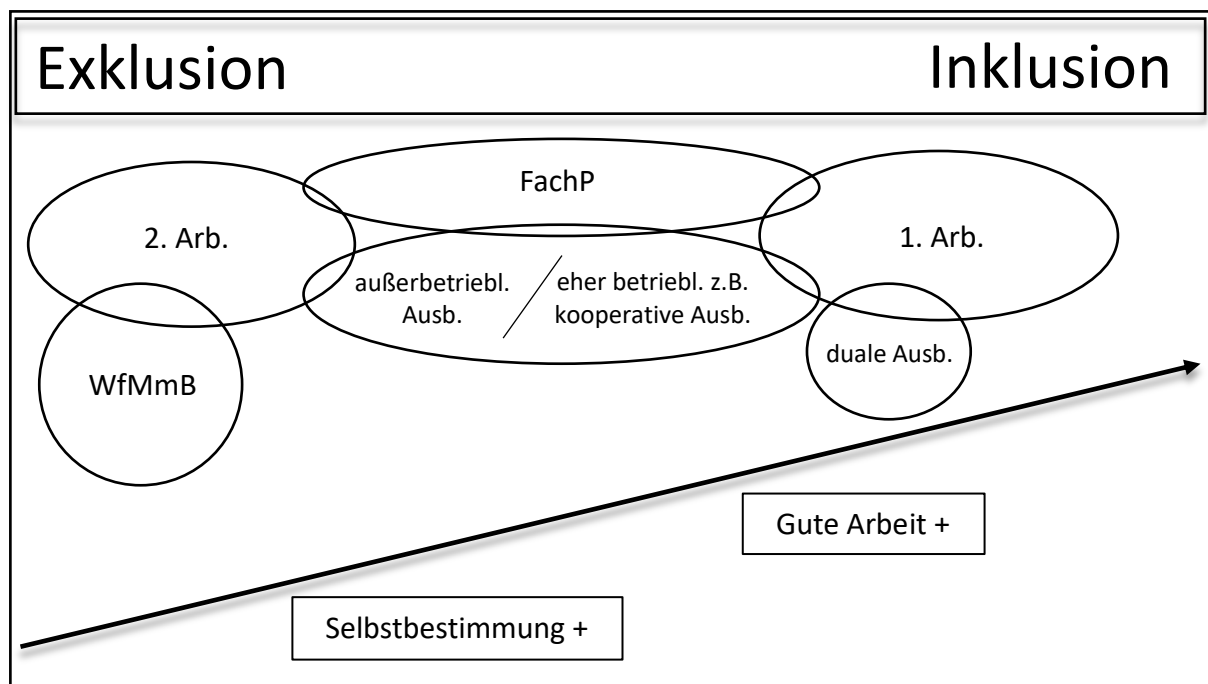


Abbildung 2: Exklusive oder eher inklusive Übergangsverläufe in der beruflichen Bildung (vorläufiges Modell in Anlehnung an Euler/Severing¹⁵³)

Unter der Zielsetzung der gleichen Teilhabemöglichkeiten an Bildung und Arbeit sind die Fachpraktiker*innenausbildungen zumindest als ambivalent zu beurteilen. Selbst wenn die Ausbildung in einem Fachpraktiker*innenberuf selbstbestimmten Berufszielen folgt und in eine sozialversicherungspflichtige Tätigkeit am ersten Arbeitsmarkt führt, trägt sie zur Verfestigung von Bildungs- und Arbeitsmarktungleichheiten bei. Auf einer Qualifikationsstufe, die sich zwischen den anerkannten Lehrberufen und angelernten bewegen dürfte, sind sie erhöhten Arbeitsmarktrisiken ausgesetzt und eher auf schlechter entlohnte und weniger anerkannte Berufe verwiesen. Absolvieren Jugendliche lediglich einzelne Ausbildungsmodul, laufen sie umso mehr Gefahr, Teil des Konjunkturpuffers des Sektors bzw. der Unternehmen zu sein. Bereits jetzt basieren Modellprojekte mit entsprechenden Modulen auf regionaler Vollbeschäftigung und sind daher nicht auf andere Regionen übertragbar.¹⁵⁴ Gleichwohl können Schritte der Inklusion in den ersten Arbeitsmarkt auch aus der Sicht derjenigen Menschen, die daran partizipieren, einen Fortschritt bedeuten. Jene Widersprüche können jedoch durch strukturelle Bildungsreformen bzw. Öffnungen bearbeitet werden, welche die Bildungsbiografien offenhalten, statt sie z.B. nach einer Teilqualifikation de facto zu schließen.

5.2 Inklusion als Frage alltäglicher Praxis und Lebensqualität

Das obige Ordnungsmodell kann eine analytische Hilfe bieten, um Übergangsbioographien grundsätzlich zu verorten. So kann es beispielsweise nicht die Qualität von Ansprüchen an eine selbstbestimmte Lebensführung erfassen. Diese sind abhängig von kulturellen und ökonomischen Ressourcen sowie Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmustern der sozialen (Herkunfts-)Milieus.

Letztere sind in ihrem Alltag entweder eher an Hierarchien oder eher an Autonomie orientiert. In den letzten Jahrzehnten sind die Bedürfnisse nach Autonomie deutlich gewachsen.

Ob und in welcher Weise sie sich im Alltag entfalten können, hängt nicht zuletzt von wohlfahrtsstaatlichen Ressourcen und den Bedingungen ab, die z.B. im Feld der Bildung oder eines Berufs herrschen.¹⁵⁵ Menschen mit Behinderungen aus sozial eher privilegierten Milieus haben aufgrund ihrer höheren kulturellen und materiellen Ressourcen häufig bessere Möglichkeiten, Bildungschancen wahrzunehmen, ihre sozialen Rechte zu mobilisieren oder berufsbiografische Krisen zu bewältigen als Menschen aus nicht oder unterprivilegierten Milieus.¹⁵⁶ Aussagen über eine selbstbestimmte Entscheidung für eine Ausbildung sind daher immer daraufhin gegenzulesen, welche verunsichernden oder unterstützenden Lernerfahrungen gemacht wurden und inwieweit Ressourcen und Handlungsalternativen bestanden. Inklusion sollte daher auf einem multidimensionalen Verständnis der Alltagspraxis der Akteur*innen und ihrer Lebensqualität beruhen.

Über dieses vorläufige Modell hinaus bedarf es einer Analyse, in welchen Sektoren der Erwerbsstruktur Menschen mit Behinderungen tätig sind. Dies gäbe Aufschluss darüber, in welcher Qualifikationsstufe und in welchen Berufen sie im Vergleich zu Menschen ohne Behinderungen tätig sind.

6. Handlungsmöglichkeiten und offene Fragen zur Diskussion

Als Teil einer Öffnung des Arbeitsmarkts für Menschen mit Behinderung müssen Bewertungs- und Handlungsmuster, die die Menschen mit Behinderung beim Zugang zum Arbeitsmarkt diskriminieren, in Teilen der Unternehmen abgebaut werden. Lernen Unternehmen Menschen mit Behinderung im Arbeitsalltag kennen, kann diese (neue) Erfahrung dazu beitragen, dass sie junge Menschen mit Behinderung ausbilden. Um diese Lernerfahrung zu ermöglichen, benötigen vor allem kleine und mittlere Unternehmen Beratung, z.B. über finanzielle und sozialpädagogische Unterstützung, „externe Mentor*innen“¹⁵⁷ sowie feste Ansprechpartner*innen bei der Beantragung von Leistungen.

- Wie können die Unternehmensverbände und Bildungsträger der Wirtschaft zu mehr Information und Aufklärung von kleinen und mittleren Unternehmen beitragen?
- Wie können die genannten Akteur*innen die praktischen betrieblichen Erfahrungen mit bislang vom Arbeitsmarkt ausgeschlossenen Menschen systematisch fördern, u.a. auch durch einen Erfahrungstransfer zwischen Unternehmen und Kontakten zu jungen Menschen mit Behinderungen?
- In welcher Weise können die neuen einheitlichen Ansprechstellen für Unternehmen mit den ergänzenden unabhängigen Teilhabeberatungen kooperieren?

Eine separierende Beschulung in Förderschulen und die Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs strukturieren Bildungsbiografien durch fehlende Schulabschlüsse und stigmatisierende Etikettierung negativ vor. Die Benachteiligungen manifestieren sich in der mangelnden Teilhabe am ersten Ausbildungs- bzw. späteren Arbeitsmarkt sowie in der Zuweisung in Sondereinrichtungen und außerbetriebliche Maßnahmen oder Ausbildungen bis hin zur WfbM.

- Inklusion muss als menschenrechtlich verbindlicher, fester, nicht optionaler Bestandteil von Bildung angesehen und umgesetzt werden.
- Hierfür sollten für die Länder verbindliche nationale schulische Qualitätsstandards, einschließlich der beruflichen Bildung, im Übergangssystem durch die Kultusministerkonferenz ggfs. im Rahmen einer Bund-Länder-Vereinbarung etabliert werden. Diese Standards sollen als Instrument der Qualitätsentwicklung dienen und u.a. das Kompetenzniveau und das Erreichen von Abschlüssen umfassen. Die Indikatoren müssen unter der Beteiligung von Menschen mit Behinderungen entwickelt werden.
- Sowohl die Wirkung als auch die Zuweisung des sonderpädagogischen Förderbedarfs sollten kritisch hinterfragt werden.¹⁵⁸
- Qualitative Längsschnittuntersuchungen unter Beteiligung junger Menschen mit Behinderungen als Co-Forschende sollten dauerhaft durch Bund und Länder gefördert werden.

Gelingende Inklusion im beruflichen Übergang reicht deutlich über den dauerhaften Eintritt in den ersten Arbeitsmarkt hinaus. Sie umfasst selbstbestimmte bildungs- und berufsbiografische Entscheidungen. Inwieweit sich selbstbestimmte Überlegungen und Entscheidungen entfalten können, hängt wesentlich von eigenen sozialen Ressourcen und Erfahrungen sowie von wohlfahrtsstaatlichen Ressourcen und der Möglichkeit zu neuen Lernerfahrungen ab.

Wählen junge Menschen selbstbestimmt ihren Beruf und die Art der Ausbildung, erhöht sich ihre Chance auf den dauerhaften Übergang in den ersten Arbeitsmarkt. Selbstbestimmte Teilhabe ist darüber hinaus ein Faktor ökonomischer Produktivität. Daher gilt es, v.a. die Wunsch- und Wahlrechte junger Menschen mit Behinderung v.a. in der Praxis beruflicher Rehabilitation deutlich zu erweitern. Sie müssen ihre Teilhabemöglichkeiten kennen und in deren Wahrnehmung gegenüber Reha-Trägern unterstützt werden. Eine unabhängige, partizipative, für milieuspezifische Ressourcen sensible und an den individuellen biografischen Bedürfnissen orientierte Beratung ist hierbei von zentraler Bedeutung.

- Eine durchgängige institutionsunabhängige Ausbildungs- bzw. Biografieberatung im Rahmen eines Peer Counseling sollte Jugendlichen und Eltern möglichst frühzeitig und regelhaft Teilhabemöglichkeiten aufzeigen und bei deren Beantragung begleiten. Eine solche Beratung sollte so partizipativ wie möglich angelegt sein.
- Wie und unter welchen Bedingungen können die ergänzenden unabhängigen Teilhabeberatungen (EUTB) hierzu beitragen?
- Die Hintergründe und Folgen von Prognosen und Entscheidungen des beruflichen Übergangssystems müssen gegenüber den Nutzer*innen transparent gemacht werden.
- Um die Qualität der erbrachten Leistungen für Menschen mit Behinderungen zu verbessern, ist eine Verlängerung der zweijährigen Frist für den Einkauf von Leistungen sinnvoll. Diese Verlängerung ließe sich auf der Landesebene durch ein Programm finanziell flankieren.
- Selbstbestimmte Entscheidungen junger Menschen über ihre berufliche Ausbildung und deren Partizipation sollten entscheidende Qualitätskriterien der Beratung durch die Reha-Träger darstellen. Um sie zu erfüllen, bedarf es hinreichender zeitlicher, fi-

nanzieller und personeller Ressourcen sowie der systematischen Beteiligung von jungen Menschen mit Behinderungen und den EUTB. Dies könnte ggf. im Rahmen eines hessischen Pilotprojekts angestoßen und implementiert werden.

- Anstelle der teils vorherrschenden Defizitorientierung oder an Normalitätsvorstellungen (eigener) beruflicher Biografien ausgerichtete Entscheidungen muss eine an den Ressourcen und individuellen Bedürfnissen orientierte Perspektive in der Praxis handlungsleitend sein. Hierfür gilt es eine Bewusstseinsbildung zu fördern, welche die an medizinische Vorstellungen von Behinderungen orientierte Ordnungsvorstellung in der Beratungspraxis überwindet.¹⁵⁹ Peer-Berater*innen können systematisch an Gesprächen mit Sachbearbeiter*innen bzw. Reha-Berater*innen beteiligt werden.
- Eine systematische Kooperation zwischen Akteur*innen der allgemeinbildenden und beruflichen Bildung mit systematisch vernetzten Angeboten würde wesentlich dazu beitragen, die genannten Ziele zu erreichen.

Eine betriebliche oder möglichst betriebsnahe Ausbildung trägt nicht allein dazu bei, separierende Ausbildungsformen zu überwinden, sondern die Chancen für einen dauerhaften Verbleib im ersten Arbeitsmarkt zu erhöhen.

- Separierender Unterricht und außerbetriebliche Ausbildungen in Sondereinrichtungen sollten zugunsten eines inklusiven beruflichen Unterrichts und dualer Regelausbildung abgebaut werden.
- Inwieweit können die Berufsbildungswerke ihre fachliche Kompetenz im Rahmen betrieblicher Ausbildung und inklusiven Unterrichts einbringen?
- Um die potenziellen Möglichkeiten des Budgets für Ausbildung zu nutzen und auszuschöpfen, sind u.a. dessen Konstruktionsfehler, v.a. dessen Bindung an die Werkstattbefähigung, zu korrigieren. Für einen Kick-Start bei der Schaffung der erforderlichen Ausbildungsplätze können sich Unternehmen mit mehrheitlich landeseigener und kommunaler Beteiligung verbindliche Ziele setzen.
- Eine Ausweitung des Ausbildungsplatzangebots für Menschen mit Behinderungen ließe sich auch durch eine vermehrte Vergabe öffentlicher Aufträge an Inklusionsunternehmen (sowie an andere KMU, welche die Beschäftigungsquote erfüllen oder dies verbindlich zusagen) in der Vergabep Praxis erreichen (rechtlich sind diese bereits bevorzugt sowie weitere Unternehmen, welche die Beschäftigungsquote erfüllen). Hierzu sollte jedoch geprüft werden, ob und inwieweit die Quoten tatsächlich mit einer höheren Ausbildungsaktivität einhergehen.
- Theoriereduzierte Fachpraktiker*innenberufe und Ausbildungsmodule sind im Hinblick auf Inklusion zumindest ambivalent zu beurteilen, können aber unter einem selbstbestimmten Blickwinkel Fortschritte bedeuten. Inwiefern können sie als (Übergangs-)Instrument struktureller Reformen des beruflichen Übergangssystems dienen?
- Programme des Bundes und der Länder sollten daraufhin geprüft werden, ob und inwieweit diese betrieblichen Ausbildungen fördern.

Ob der Abschluss einer betrieblichen Ausbildung und der dauerhafte Übergang in den ersten Arbeitsmarkt gelingt, hängt wesentlich von einer kontinuierlichen Beratung und Begleitung und positiven, nicht stigmatisierenden Erfahrungen ab.

- Für die kontinuierliche, multiprofessionelle Begleitung sollten Förderinstrumente, die auf die Unterstützung betrieblicher Ausbildung zielen, wie z.B. die Assistierte Ausbildung, ggf. auf die Bedarfe junger Menschen mit Behinderungen angepasst und häufiger eingesetzt werden.
 - Unternehmen können durch eine an Inklusion orientierte Personalentwicklungsstrategie zu positiven Erfahrungen beitragen. Dies bedeutet, die „Personalrekrutierung, Arbeitsplatz- und Arbeitszeitgestaltung, Weiterbildung“ sowie das Führungsverhalten an den Bedürfnissen von Menschen mit Behinderungen zu orientieren.¹⁶⁰
-

¹ Ich verwende im Folgenden den Begriff Menschen mit Behinderungen im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention. Sofern von Menschen mit Beeinträchtigungen die Rede ist, sind empirische Befunde des Bundesteilhaberichts, weitere Studien oder ein Fallbeispiel zitiert bzw. dargestellt.

² Durch die Alterung der Gesellschaft steigt die Zahl der schwerbehinderten Menschen, das heißt auch der Erwerbstätigen. Demografische Faktoren und rechtliche Entwicklungen beeinflussen den Arbeitsmarkt für Menschen mit schwerer Behinderung stärker als konjunkturelle (vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit, 2022, S. 11).

³ Im Jahr 2021 sank die Arbeitslosenquote der Menschen mit einer anerkannten schweren Behinderung von 11,8% auf 11,5%. Im Zeitraum der Jahre 2015-2018 sank die Arbeitslosenquote der Menschen mit anerkannter Schwerbehinderung von 13,4% auf 11,2%, die allgemeine Arbeitslosenquote verringerte sich von 8,2% auf 6,5% (vgl. BMAS, 2021, S. 251).

⁴ vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit, 2022, S. 4.

In Folge der Corona-Pandemie und der einschränkenden Maßnahmen haben 2020 auch deutlich weniger schwerbehinderte Menschen als sonst ihre Arbeitslosigkeit beenden können. 2021 ist die Zahl wieder gestiegen. Sie lag mit 333.000 aber immer noch unter dem Niveau von 2019 (373.000) (vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit, 2022, S. 13).

⁵ Unter Bezieher*innen von ALG I verfügt ein ähnlich hoher Anteil von Menschen mit anerkannter Schwerbehinderungen über keinen Berufsabschluss wie Menschen ohne schwere Behinderung (ca. ein Drittel). Unter Empfänger*innen der Grundsicherung besitzen hingegen 55% der Menschen mit anerkannter Schwerbehinderung keine abgeschlossene Berufsausbildung, während 67% der Menschen ohne schwere Behinderung keine Ausbildung abgeschlossen haben. Eine betriebliche/schulische Ausbildung haben 41% der Menschen mit Schwerbehinderung gegenüber 27% der nicht Schwerbehinderten abgeschlossen. Lediglich in der Kategorie der akademischen Berufsausbildung sind Menschen ohne schwere Behinderung mit 5% häufiger vertreten als Menschen mit schwerer Behinderung (3%) (vgl. Statistik der Bundesagentur für Arbeit, 2022, S. 13-14).

⁶ Ich danke den folgenden Kolleg*innen für ihre Hinweise, Anregungen und Kritik: Michael Beyerlein (Universität Kassel), René Dittmann (Universität Kassel), Sandrina Hurler (Universität Kassel), Christina Janßen (Universität Kassel), Sina Schadow, Prof. Dr. Christian Schmidt (Universität Gießen), Prof. Dr. Felix Welti (Universität Kassel), Katharina Weyrich (Universität Kassel). Tabea Grigat, Alina Kotliarevski, Carolin Schaal (alle Universität Kassel) danke ich für ihre Unterstützung in der Recherche und redaktionellen Bearbeitung.

⁷ vgl. Vester, 2006. Das deutsche Bildungswesen benachteiligt insbesondere sozial weniger oder nicht privilegierte Schüler*innen. So hängt der Lernerfolg noch immer von der sozialen Herkunft ab. Wie die PISA-Studie zeigte, erreichten die Schüler*innen aus höheren sozialen Lagen eine deutlich bessere Lesekompetenz als Schüler*innen aus niedrigeren sozialen Lagen. Im Vergleich zur vorangegangenen PISA-Erhebung war nicht allein der Abstand zwischen diesen Gruppen gewachsen, sondern lag über dem OECD-Durchschnitt (vgl. OECD, 2019, S. 1). In den vergangenen 20 Jahren wuchs einerseits die Beteiligung an höherer Bildung, andererseits gingen die Zahlen der Abiturient*innen zwischen 2014 und 2019 zurück und der Anteil an Jugendlichen ohne Schulabschluss erhöhte sich (vgl. Bildungsbericht, 2020). Aufgrund der gestiegenen Beteiligung an höherer Bildung in allen sozialen Schichten bleibt die Bildungsungerechtigkeit trotz gesteigener Bildungschancen bestehen, was zu einem *Bildungsparadox* führt (vgl. Reinhardt, Stache, 2020, S. 22).

Eine Analyse der langfristigen Entwicklung der Bildungsbeteiligung der sozialen Milieus im deutschen Bildungswesen gibt Vester, 2006.

⁸ vgl. BMAS, 2021, S. 164.

⁹ vgl. Vester, 2014, S. 47ff.

¹⁰ Der Bundesteilhaberbericht definiert Menschen mit Beeinträchtigungen wie folgt: „Zu den Menschen mit Beeinträchtigungen werden Menschen gezählt, wenn folgende Bedingungen auf sie zutreffen: Sie haben Schädigungen von Körperstrukturen oder -funktionen, wobei auch psychische Funktionsstörungen hierunter gefasst werden. Ihre Leistungsfähigkeit ist bei Aktivitäten im Zusammenhang mit diesen Schädigungen dauerhaft beeinträchtigt.“ (BMAS, 2021, S. 21).

¹¹ Zahlen bezogen auf die Altersgruppe 20- bis 64-Jährige (vgl. BMAS, 2021, S. 164).

¹² BMAS, 2021, S. 211.

¹³ Im Schuljahr 2015/2016 wurden 62,3% der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen unterrichtet (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland IVC/Statistik, 2016, S. 5).

„Die Frage, ob ein Kind sonderpädagogische Förderung auf einer Regelschule erhalten oder auf einer spezialisierten Förderschule unterrichtet werden soll, wird je nach Wohnort unterschiedlich und oftmals in einem komplexen Zusammenspiel von Eltern, Lehrkräften und Schulbehörden entschieden [...]

„Zwischen 2014 und 2017 erhöhte sich die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die inklusiv beschult werden, [...] um 31 Prozent. Gleichzeitig stieg der Inklusionsanteil, also ihr Anteil an allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischer Förderung, um 7,6 Prozentpunkte auf 41,7 Prozent“ (BMAS, 2021, S. 142).

¹⁴ vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland IVC/Statistik, 2022, S. 8.

¹⁵ vgl. UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 2015, S. 11.

¹⁶ vgl. Moser, 2022, S. 14.

¹⁷ vgl. ebd., S. 14.

¹⁸ vgl. Gasterstädt, 2021, S. 180-181.

¹⁹ vgl. ebd., S. 189-191.

²⁰ Schmidt, 2017., S. 91.

²¹ vgl. ebd., S. 94 f.

²² Gasterstädt, 2021, S. 189.

²³ vgl. Moser, 2022, S. 18.

²⁴ vgl. Bourdieu, Passeron, 1971

²⁵ vgl. Blanck, 2020, S. 71f.

²⁶ Im Zeitraum von 2014-2016 verlassen rund 71% der Förderschüler*innen die Schule ohne Hauptschulabschluss, davon waren rund 60% dem Förderschwerpunkt Lernen zugeordnet (vgl. BMAS, 2021, S. 169). Im Jahr 2018 erlangten 23,8% aller Förderschüler*innen einen Hauptschulabschluss, 3,8% einen höheren Abschluss und 72,3% verließen die Förderschule ohne Abschluss oder mit einem Förderschulabschluss. Diese Gruppe der Förderschulabgänger*innen macht 44% einer vulnerablen Gruppe in Deutschland aus, die ihre berufliche Bildung ohne Abschluss beginnen muss (vgl. IAB, 2021, S. 2f.; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 145).

²⁷ vgl. IAB, 2021, S. 2f.; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 145.

²⁸ vgl. BMAS 2021, S. 169.

²⁹ Unter Menschen ohne Beeinträchtigung blieb dieser Anteil von 15,5% auf 15% nahezu konstant (vgl. BMAS, 2021, S. 176). Mit der Schwere der festgestellten Behinderung steigt auch der Anteil der Menschen ohne beruflichen Abschluss: „Innerhalb der Gruppe der Menschen mit Beeinträchtigungen hatten Menschen mit einer anerkannten Behinderung und einem Grad der Behinderung ab 50 sowie Menschen mit chronischen Erkrankungen (ohne anerkannte Behinderung) deutlich häufiger keinen beruflichen Abschluss als Menschen mit einer anerkannten Behinderung und einem Grad der Behinderung unter 50“ (BMAS, 2021, S. 177).

³⁰ „In den Ausbildungsberufen nach § 5 BBiG wurden im Durchschnitt des Jahres 2017, nach Angaben von Betrieben mit 20 oder mehr Arbeitsplätzen, 7.548 Menschen mit anerkannter Schwerbehinderung oder ihnen gleichgestellte Menschen ausgebildet. Die Anzahl der Auszubildenden mit anerkannter Schwerbehinderung ist demzufolge seit 2014 um 7,7 Prozent gestiegen – ihr Anteil an allen Auszubildenden blieb jedoch unverändert und lag im Jahr 2017 bei 0,7%.“ (BMAS, 2021, S. 157). 2017 befanden sich 1,3 Millionen Menschen in Ausbildung, davon 21.957 in Ausbildungen von Berufen für Menschen mit Behinderung. Die Zahl der Ausbildungsverhältnisse in Berufen für Menschen mit Behinderung ist von 2014 bis 2017 um 12,3% zurückgegangen. Ihr Anteil an der Gesamtheit der Ausbildungsverhältnisse sank um 0,2 Prozentpunkte auf 1,7%. Von 2014 auf 2017 ging die Anzahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge insgesamt um 0,5% auf 515.678 zurück. Darunter befanden sich knapp 8.259 neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in Berufen für Menschen mit Behinderung. Diese erfuhren mit 13,9% einen deutlich stärkeren Rückgang, wohingegen sich deren Anteil an den Neuabschlüssen von Ausbildungsverträgen insgesamt nur um 0,2 Prozentpunkte auf 1,6% verringerte. Aus diesen Daten kann jedoch nicht sicher geschlossen werden, ob mehr Jugendliche mit Behinderung eine reguläre Ausbildung beginnen oder diese durch Betriebe oder durch Berufsbildungswerke bereitgestellt werden (vgl. BMAS 2021, S. 157-159).

³¹ vgl. BMAS, 2021, S. 208.

³² vgl. BMAS, 2021, S. 157.

³³ „Berechnung basiert auf einem multinominalen logistischen Regressionsmodell, das die Merkmale Geschlecht, Migrationshintergrund, Schulabschluss, HISEI, durchschnittliche Abschlussnote sowie den Wohnort der Jugendlichen als unabhängige Variablen kontrolliert [...] Fallzahl n = 4.789 [...] NEPS Startkohorte 4, Welle 1 bis 10 (2011/12 bis 2016/17)“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020 S. 167).

„Das Nationale Bildungspanel (National Educational Panel Study, NEPS) ist eine groß angelegte Multikohortenstudie, die vom Leibniz Institut für Bildungsverläufe (LifBi) in Zusammenarbeit mit einem interdisziplinär zusammengesetzten deutschlandweiten Netzwerk seit 2010 durchgeführt wird (Blossfeld & Roßbach, 2019). Ziel des Nationalen Bildungspanels ist es, repräsentative Längsschnittdaten zu Kompetenzentwicklungen, Bildungsprozessen, Bildungsentscheidungen und Bildungsrenditen aus formalen, nonformalen und informellen Kontexten über die gesamte Lebensspanne bereitzustellen. Bei der Erhebung der Daten kommen unterschiedliche Erhebungsverfahren (z. B. Interviews, Onlinebefragungen, Tests) zum Einsatz. Das NEPS besteht aus 6 parallelen Längsschnittstudien oder Panels, die in unterschiedlichen Altersgruppen (sogenannten Startkohorten) beginnen und die im Bildungsbericht 2020 als Datengrundlage für verschiedene Analysen verwendet werden.

Startkohorte 1 (SC1) soll Bildung von Anfang an aufzeigen. Hierzu werden Kinder von ihrem 7. Lebensmonat an getestet (ab dem 8. Lebensjahr selbst befragt) und deren Eltern, Betreuungspersonen sowie Lehrkräfte befragt. Startkohorte 2 (SC2) betrachtet den Zeitraum vom Kindergarten bis zum Sekundarbereich I. Auch hier werden Erhebungen mit Kindern, Eltern, Personal der unterschiedlichen Bildungseinrichtungen vorgenommen. Die Bildungswege von Schülerinnen und Schülern ab Klassenstufe 5 bis in die Ausbildung werden in der Startkohorte 3 (SC3) betrachtet. Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf unterschiedlichen Kompetenzen und deren Entwicklung. In Startkohorte 4 (SC4) stehen Schülerinnen und Schüler ab Klassenstufe 9 im Fokus. Dabei interessieren im Besonderen die verschiedenen Ausbildungswege, die Wege in und durch die den Sekundarbereich II wie auch die Übergänge in das berufliche Bildungssystem. Das Hochschulstudium und der Übergang in den Beruf werden in der Startkohorte 5 (SC5) betrachtet. Hier steht besonders die Kompetenzentwicklung im Studienverlauf im Zentrum der Testungen und Befragungen. In der Startkohorte 6 (SC6) geht es um Bildung im Erwachsenenalter und lebenslanges Lernen. Dabei werden Daten zu den Bildungs- und Erwerbsverläufen, Bildungsaktivitäten und Lernprozessen sowie die Kompetenzentwicklung im Lebensverlauf erfragt und erfasst“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. XI-XII).

³⁴ vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 167.

³⁵ vgl. Nepomyashcha, 2021, S. 124f.; vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020, S. 167.

³⁶ vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 167.

³⁷ Kronauer, 2002, S. 151.

³⁸ vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 167.

³⁹ vgl. Schmidt, 2017, S. 97.

⁴⁰ vgl. Allen 2004; vgl. Edwards et al. 2003, vgl. Paterson 2020.

⁴¹ von Kardorff et al., 2013, S. 66.

⁴² vgl. von Kardorff et al., 2013, S. 78.

⁴³ vgl. ebd., S. 53, 56f.

⁴⁴ vgl. Hergesell, 2020; vgl. Hergesell, 2021.

⁴⁵ vgl. Thielen, 2019, S. 167.

⁴⁶ vgl. REHADAT Statistik, 2015; Nepomyashcha, 2021, S. 114f.

⁴⁷ vgl. Thielen, Handelsmann, 2021, S. 218ff.

⁴⁸ vgl. Trenk-Hinterberger, 2012, S. 3.

⁴⁹ UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, 2015, S. 12.

⁵⁰ Dillbahner, 2017, S. 2.

⁵¹ Schmidt, 2017, S. 96.

⁵² vgl. ebd., S. 96.

⁵³ BMAS, 2011, S. 34, 37.

⁵⁴ vgl. BMAS, 2016, S. 63, S. 256.

⁵⁵ vgl. Schmidt, 2017, S. 90f.

⁵⁶ vgl. Nepomyashcha, 2021, S. 119.

⁵⁷ vgl. ebd., S. 118, Schmidt, 2017.

⁵⁸ vgl. Nepomyashcha, 2021.

⁵⁹ vgl. Schmidt, 2017, S. 97.

⁶⁰ vgl. Schmidt, 2017, S. 97.

⁶¹ vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 167.

⁶² vgl. BIBB 2020, S. 76.

⁶³ vgl. Statistisches Bundesamt et al., 2021, S. 235.

⁶⁴ vgl. Zöllner et al., 2017, S. 50, 53.

⁶⁵ vgl. Schmidt, 2011, S.32f.

⁶⁶ vgl. Nepomyashcha, 2021, S. 123; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 152f.

⁶⁷ vgl. Statistisches Bundesamt et al., 2021, S. 246.

⁶⁸ Nepomyashcha, 2021: 129-130.

⁶⁹ Basierend auf dem LTA-Rehaprozessdatenpanel n=40.814 aus dem Jahre 2014 (vgl. Reims et al., 2016, S. 2f.). Es handelt sich zwar um ein laufendes Panel. Das Folgeprojekt läuft seit dem Jahr 2020, dessen Ende ist für das Jahr 2025 vorgesehen. Das Panel führt Daten der BA, der Jobcenter aus den zugelassenen kommunalen Trägern und dem Meldeverfahren der Sozialversicherung zu sozialversicherungspflichtiger Beschäftigung zusammen (vgl. Reims et al., 2018: S. 24).

⁷⁰ Der Status der Schwerbehinderung ist von der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs zu unterscheiden.

⁷¹ vgl. Reims, 2016, S. 20-21.

⁷² Es stehen folgende Maßnahmen der Berufsorientierung, der Berufsqualifizierung und -ausbildung und Beschäftigung zur Verfügung:

Inklusive Berufsorientierung: Potenzialanalyse, Berufsorientierung, Berufseinstiegsbegleitung, ehrenamtliches Coaching, Maßnahmen im Übergangsbereich Schule – berufliche Erstausbildung;

Inklusive Berufsqualifizierung und -ausbildung: berufsvorbereitende (Bildungs-) Maßnahmen, betriebliche Langzeitpraktika, Einstiegsqualifizierung, ausbildungsbegleitende Hilfen, assistierte Ausbildung, Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (integrative und kooperative Form), rehaspezifische Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen, verzahnte Ausbildung mit BBW, Fachpraktiker*innenausbildung, Berufsbildung in WfbM, Unterstützungen für Ausbildungsbetriebe (Ausbildungszuschüsse, Prüfungsgebührensuschüsse, befristete Probeschäftigungen, Eingliederungszuschüsse, Zuschüsse für behindertengerechte Einrichtungen eines Arbeitsplatzes;

Inklusive Beschäftigung: technische Hilfsmittel, Kraftfahrzeughilfen, Wohnungshilfen, unterstützte Beschäftigung, Arbeitsassistent, persönliches Budget, Budget für Arbeit, Integrationsprojekte, Integrationsfachdienste, Integrationsunternehmen, Integrationsbetriebe, Integrationsabteilungen, Tagesförderstätten (Thielen, 2019, S. 156-165).

⁷³ vgl. Schmidt, 2017, S. 98.

⁷⁴ vgl. Reims, 2016, S.19.

⁷⁵ vgl. Schmidt, 2017, S. 99.

⁷⁶ vgl. Reims, 2016, S. 23.

⁷⁷ Theben, Hlava, 2022, S. 1609.

⁷⁸ Thielen, Katzenbach, Schnell, 2013: S.9.

⁷⁹ vgl. Theben, Hlava, 2022, S. 1613.

⁸⁰ vgl. Schadow, Clement, 2021, S. 50-53; vgl. Clement, Schadow, 2022, S. 224ff.

In der Studie wurde folgende Typologie der Fachkräfte herausgearbeitet:

Typ 1: Arbeit als Selbstverwirklichung:

Als das zentrale Handlungsziel charakterisiert dieser Typ Arbeit als Selbstverwirklichung, bei der das persönliche Interesse als signifikantes Element realisiert werden soll. Vor allem positive Emotionen können bei diesem Typ als Strategie verstanden werden im Suchprozess der eigenen Selbstverwirklichung. Bei der Arbeit mit diesem Typus Mensch verstehen sich Arbeitsvermittler*innen viel mehr als Sozialpädagog*innen, die eine unterstützende Funktion im Suchprozess leisten. Der Nachteil dieses Typus ist, dass bei der Suche nach den Gründen für das Scheitern einer Ausbildung von jungen Erwachsenen, die mangelnde Persönlichkeit der Arbeitssuchenden für den Arbeitsmarkt hervorgeht, die aus der Innenorientierung dieses Typus resultiert.

Typ 2: Arbeit und Ehre:

Bei diesem Typ steht im Fokus die Vorstellungen „traditioneller“ Arbeit im Sinne des Normalarbeitsverhältnisses, bei welchem ein „Leben in Würde“ als handlungsleitendes Ziel charakterisiert wird. Elementar wird hierbei die Integration in eine Berufsausbildung, die als „Königsweg“ definiert wird und die langfristig in ein „normales“ Arbeitsverhältnis hinauslaufen soll. Daher versuchen Expert*innen die Arbeitssuchenden zu formen, was in eine Überzeugungsarbeit mündet. Durch das Gefühl einer Ablehnung der Ehre, entzieht sich dieser Typus der Unterstützung der Arbeitsvermittler*innen und Berufsberater*innen.

Typ 3: Konsumorientierung und Pragmatismus:

Dieser Typus charakterisiert eine pragmatische Perspektive auf Arbeit, die als handlungsleitendes Motiv eine Konsummöglichkeit durch Arbeit impliziert. Die Arbeit dient hierbei nicht zur Selbstverwirklichung, sondern um sich einen Lebensstandard leisten zu können, bei dem die Arbeit auf die Vergütung reduziert wird und Anerkennung durch ein gewisses Maß an Konsum erreicht werden kann. Ein Risiko bei diesem Typus kann die Erkenntnis der jungen Erwachsenen sein, dass Konsum auch ohne Arbeit realisierbar ist, was dazu führt, dass es den Expert*innen an überzeugenden Argumenten für

die Integration in den Arbeitsmarkt mangelt. Außerdem korreliert die Vermittlung in ungesicherte Arbeitsverhältnisse mit der Gefahr einer Verfestigung prekärer Erwerbssituationen.

⁸¹ vgl. Blanck, 2020, S. 184

⁸² vgl. ebd., S. 216

⁸³ vgl. Diedrich et al., 2019, S. 11 im Anhang, S. 57.

⁸⁴ vgl. ebd., S. 64.

⁸⁵ vgl. ebd., S. 64; vgl. BAR, 2022, S. 140.

⁸⁶ Schmidt, 2017, S. 100.

⁸⁷ vgl. ebd., S. 95.

⁸⁸ 18% gingen in eine WfbM über, 6% Krankheit/Übergang in eine medizinische Reha, 4% Rücknahme des Reha-Antrags, 29% fehlende Mitwirkung/Integrationsaussichten, 15% sonstige Gründe (n=42.283).

⁸⁹ Reims et al., 2016, S. 7.

⁹⁰ Schmidt, 2017, S. 100.

⁹¹ vgl. ebd., S. 101.

⁹² vgl. BMAS, 2021, S. 160. Auszubildende in einer Ausbildung nach § 66 BBiG: Hauswirtschaft: 3,3% männlich, 36,7% weiblich; Landwirtschaft: 19,8% männlich, 7,6% weiblich (vgl. BMAS, 2021, S. 162). Auszubildende ohne Behinderung mit Hauptschulabschluss waren 2020 am häufigsten in diesen Bereichen beschäftigt: Handwerk 36,7%, Hauswirtschaft 54,2%, Landwirtschaft 28,1% (vgl. BiBB, 2022, S. 127).

⁹³ vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 172.

⁹⁴ Reims, 2016, S. 22-23.

⁹⁵ vgl. ebd., S. 22-23.

⁹⁶ vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 172.

⁹⁷ vgl. BMAS, 2021, S. 209.

⁹⁸ vgl. Reims, 2016, S. 74, 78.

⁹⁹ Außerbetrieblich kooperativ zu 48%, außerbetrieblich integrativ zu 44% (vgl. Reims, Tophoven, 2016, S. 7).

¹⁰⁰ vgl. Rambausek, 2015, S. 224f., S. 439ff.

¹⁰¹ Zu den Mobilisierungsfaktoren zählen 1. Rechtsbewusstsein, Rechtskenntnis, Anspruchswissen (kulturelles Kapital), 2. Mobilisierungskosten (ökonomisches und soziales Kapital) und 3. das soziale Umfeld (soziales Kapital) (vgl. ebd., S. 160).

¹⁰² §74 Abs. 3 SGB III; Schimank a, 2016, S.2.

¹⁰³ vgl. Schimank b, 2016, S.1.

¹⁰⁴ vgl. BA, 2022.

¹⁰⁵ Schimank b, 2016, S. 2.

¹⁰⁶ vgl. ebd., S.2.

¹⁰⁷ In Ausnahmefällen sind Träger der Unfall- und Rentenversicherung oder der Kriegsofopferfürsorge zuständig (vgl. Mattern, Rambausek-Haß, 2022, S. 9).

¹⁰⁸ § 61a Abs. 2 S. 2 SGB IX.

¹⁰⁹ Mattern, Rambausek-Haß, 2022, S. 8.

¹¹⁰ vgl. ebd., S. 1.

¹¹¹ vgl. ebd., S. 15.

¹¹² vgl. ebd., S. 7.

¹¹³ vgl. ebd., S. 7.

¹¹⁴ vgl. Mattern, Rambausek-Haß, 2022, S. 11.

¹¹⁵ vgl. ebd., S.4.

¹¹⁶ Bundestags-Drucksache 19/13399, S. 36., zitiert nach Mattern, Rambausek-Haß, 2022, S. 11.

¹¹⁷ vgl. Gast-Schimank, 2019, S. 3; Mattern, Rambausek-Haß, 2022, S. 12.

¹¹⁸ vgl. ebd., S. 12.

¹¹⁹ vgl. ebd., S. 13.

¹²⁰ vgl. ebd., S. 13-14

¹²¹ vgl. Gast-Schimank, 2019, S. 8

¹²² vgl. ebd., 2020, S. 15.

¹²³ vgl. Luik, 2022, S. 1479, 1482.

¹²⁴ vgl. ebd., S. 1482.

¹²⁵ vgl. ebd.

¹²⁶ vgl. § 55 Abs.3 SGB IX.

¹²⁷ vgl. Luik, 2022, S. 1483.

¹²⁸ Schulz, Bungart 2023: S. 1.

¹²⁹ Thiele, 2011, S. 6, zit. nach Nepomyashcha, 2021, S. 139.

¹³⁰ vgl. Nepomyashcha, 2021, S. 139f.

¹³¹ Jeger, 2011, S. 7 zit. nach Nepomyashcha, 2021, S. 140.

¹³² vgl. Thiele, 2011, S. 8 zit. nach Nepomyashcha, 2021, S. 142.

¹³³ vgl. BMBF, 2019, S. 6.

¹³⁴ vgl. Thiele, 2011, S. 8 zit. nach Nepomyashcha, 2021, S. 142. 2021 existierten 42 Bundesprogramme (vgl. BiBB, 2022, S. 239) und 282 Länderprogramme (vgl. BiBB, 2022, S. 241).

¹³⁵ vgl. BMBF, 2019, S. 8.

¹³⁶ vgl. Doose, 2013.

¹³⁷ vgl. Walther, 2013, S. 16; Nepomyashcha, 2021, S. 151.

¹³⁸ vgl. Ginnold, 2008, S. 178; Nepomyashcha, 2021, S. 152.

¹³⁹ Spies, Tredop, 2006, S. 13, zit. nach Nepomyashcha, 2021, S. 127.

¹⁴⁰ Arndt, 2018, S. 45.

¹⁴¹ Ginnold, 2009, S.59,60. Im Zuge der Studie wurde untersucht „Wie und mit welchem Ergebnis [...] für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten der Übergang von der Schule in die Berufsvorbereitung und/oder Ausbildung“ verläuft. Insbesondere bezogen auf Jugendliche aus Integrations- und Sonderschulen und bezüglich geschlechtsspezifischer Unterschiede.

Zur Erschließung der Forschungsfrage wurden Datenbanken und Fallakten eines bestehenden Projektes (SprungBRETT) in Berlin Pankow mit quantitativen Methoden ausgewertet. Diese Daten wurden durch die qualitative Auswertung von exemplarischen Fallanalysen und Fallgeschichten ergänzt. Methoden: Auswertung der Falldokumentation durch eine Kombination von quantitativer und qualitativer Analyse nach Mayring sowie deskriptive Statistik.

Des Weiteren wurden zwei ausführliche Fallgeschichten angelehnt an Biographieforschung qualitativ ausgewertet.

¹⁴² „Auffällig ist, dass sich die Gutachten tendenziell für Maßnahmen zur beruflichen Rehabilitation behinderter Jugendlicher aussprechen. In wenigen Fällen kommt auch eine Qualifizierung im Rahmen der Benachteiligtenförderung in Betracht. Die Unterstützungsbedarfe sind jedoch in diesen Fällen so formuliert, dass die Reha-Berufsberatung sich zwischen beiden Förderangeboten entscheiden könnte. Deutlich wurde in den Gutachten die Präferenz außerbetrieblicher Qualifizierungsangebote für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten.

Die Gegenüberstellung von Gutachten und realen Übergangsverläufen zeigte, welche Entwicklungen möglich wurden, wenn das Wagnis einer betrieblichen Vollausbildung trotz anders lautender Empfehlungen eingegangen wurde. Die entsprechende ambulante Unterstützung durch SprungBRETT und später MOBILE schuf Rahmenbedingungen, in denen die Jugendlichen an und mit ihren Aufgaben und Anforderungen wachsen konnten. Die Diskrepanz zwischen der Empfehlung des psychologischen Gutachtens und der erreichten betrieblichen Qualifizierung (oder in einem Fall der schulischen Ausbildung) stellen die Einschätzungen und Prognosen der Gutachten in Frage. Aufgrund der Erfahrungen von SprungBRETT ist ergänzend zu den ausgewerteten Gutachten festzuhalten, dass die Reha-Berufsberaterinnen und -berater dazu neigten, sich für die defizitorientierte Variante der Gutachteninterpretation zu entscheiden. Das bedeutete, dass sie die benannten Defizite hervorhoben, Stärken nicht ausreichend berücksichtigten und sich eher für niedrigere Qualifizierungen entschieden (z.B. theorie-reduzierte anstatt Vollausbildung). Außerdem beobachteten die SprungBRETT-Mitarbeiterinnen und -Mitarbeiter, dass die Reha-Berufsberaterinnen und -berater sich häufig nicht an die Empfehlungen der psychologischen Gutachten hielten. Davon abweichende Vorstellungen waren nur selten mit der Arbeitsagentur umsetzbar (Ginnold, 2008, S. 311-312).

¹⁴³ vgl. Nepomyashcha, 2021, S. 284ff.

¹⁴⁴ vgl. ebd., S. 165.

¹⁴⁵ vgl. ebd., S. 286.

¹⁴⁶ vgl. ebd., S. 286.

¹⁴⁷ vgl. ebd., S. 286.

¹⁴⁸ vgl. ebd., S. 287.





¹⁴⁹ vgl. Thielen, 2019, S. 167.

¹⁵⁰ vgl. Geiling, Vester, von Oertzen et al., 2001: S. 215ff.

¹⁵¹ vgl. Nepomyashcha, 2021, S. 278f., in Anlehnung an Euler & Severing, 2014, S. 26.

Euler/Severing differenzieren nach den Kategorien Exklusion, Separation, Integration und Inklusion

Abbildung 2: Prinzipien von Exklusion, Separation, Integration und Inklusion in der Schul- und Berufsbildung

Form gesellschaftlichen Umgangs mit Behinderungen	Erklärung	Beispiel allgemeinbildende Schulen	Beispiel berufliche Bildung
 <p>Exklusion</p>	Ausschluss aus dem System	Befreiung von der Schulpflicht	Keine Ausbildungs- bzw. Beschäftigungsmöglichkeit
 <p>Separation</p>	Aussondern von Menschen, die von der Norm abweichen	Förderschulen	Beschäftigung in Werkstätten für behinderte Menschen (keine Ausbildungsmöglichkeit)
 <p>Integration</p>	Einbindung ins System, jedoch als Sonderweg	Integrationsklassen	Ausbildung von Menschen mit Behinderungen zu „Fachpraktikern“ (nach §§ 66 BBIG/42 HwO)
 <p>Inklusion</p>	Zugehörigkeit aller Menschen; Systemanpassung an individuelle Voraussetzungen	Inklusive Schule	Ein flexibles System, das jedem Jugendlichen die Chance auf eine Berufsausbildung ermöglicht

Zusammenstellung: Aline Hohbein

BertelsmannStiftung

Euler, Severing, 2014, S. 26.

¹⁵² „Die kooperative Berufsausbildung und die integrative Berufsausbildung sind die Formen der außerbetrieblichen Ausbildung bzw. der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE). Auch bei der kooperativen Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen liegt der eigentliche Ausbildungsvertrag beim Bildungsträger, zusätzlich wird aber ein Kooperationsvertrag mit dem kooperierenden Betrieb geschlossen. Bei der kooperativen Form der außerbetrieblichen Ausbildung führt der Bildungsträger die fachtheoretischen Teile der Ausbildung durch, während die fachpraktischen Teile der Ausbildung von dem kooperierenden Betrieb durchgeführt werden. [...] Die kooperative Berufsausbildung hat sich seit Mitte der 90er-Jahre in der Praxis der Benachteiligtenförderung zur Überwindung der zweiten Schwelle (von der Ausbildung in den Beruf) herausgebildet. Bei der kooperativen Berufsausbildung absolvieren die Auszubildenden ihre Ausbildung teilweise oder ganz in sogenannten Kooperationsbetrieben, mittels derer der jeweilige Bildungsträger die Ausbildung gewährleistet. Die betrieblichen Anteile der Ausbildung werden stärker als zuvor in die außerbetriebliche Berufsausbildung integriert oder sogar vollständig in den Betrieb verlagert. Der Bildungsträger sorgt für die Vorqualifizierung der Auszubildenden in den ersten Monaten der Ausbildung. Daran anschließend absolvieren die Auszubildenden [sic!] ein Betriebspraktikum, das den Auszubildenden die Möglichkeit der Übernahme in eine betriebliche Ausbildung eröffnet. Nach erfolgter Übernahme unterstützen die Bildungsträger sowohl die Auszubildenden als auch die Kooperationsbetriebe ggf. bis zum Ende der Ausbildung.“ (vgl. REHADAT, 2017)

¹⁵³ vgl. Euler, Severing, 2014, S. 26

¹⁵⁴ Heggenberger, Rüsing, 2018, S. 159.

¹⁵⁵ vgl. Geiling, Vester, von Oertzen et al., 2001: S. 215ff.; Vester, Teiwes-Kügler, 2010.

¹⁵⁶ vgl. Fischer-Tahir, 2021, S. 289; vgl. Allen, 2004; vgl. Müller, 2018, S. 239ff.

¹⁵⁷ Thielen, 2019, S. 167.

¹⁵⁸ vgl. Moser, 2022, S. 27.

¹⁵⁹ vgl. Blanck, 2020, S. 227

¹⁶⁰ Thielen, 2019, S. 167.

Literaturverzeichnis

Allen, Chris (2004): Bourdieu's Habitus, Social Class and the spatial worlds of visually impaired children. In: *Urban Studies* 41 (3), S. 487–506.

Arndt, Ingrid (2018): Verbesserung der Übergänge von Jugendlichen von der Schule in Ausbildung und Beruf durch die Umsetzung von Inklusion im Bildungssystem. In: Ingrid Arndt, Frank Neises und Klaus Weber (Hg.): *Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 38–54.

Arndt, Ingrid; Neises, Frank; Weber, Klaus (2018): *Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.

Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderung (2015): *Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderung Dreizehnte Tagung. Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands*.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung*. Bielefeld.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld.

Bildungsbericht: Daten 2020. Online verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/datengrundlagen/daten-2020>, zuletzt geprüft am 01.03.2023.

Blanck, Jonna (2020): *Übergänge nach der Schule als »zweite Chance«? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen »Lernen«*. Weinheim: Beltz Juventa. Online verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779954439.

Bohlinger, Sandra; Scheiermann, Gero; Schmidt, Christian (2022): *Berufsbildung, Beruf und Arbeit im Gesellschaftlichen Wandel. Zukünfte Beruflicher Bildung im 21. Jahrhundert*. Wiesbaden: Springer.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.

Bundesagentur für Arbeit: *Assistierte Ausbildung*. Online verfügbar unter <https://www.arbeitsagentur.de/unternehmen/ausbilden/assistierte-ausbildung-betriebe>, zuletzt geprüft am 23.02.2023.

Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation e.V. (BAR) (2022): *Teilhabeverfahrensbericht 2022. Berichtsjahr 2021*. Frankfurt/Main.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (2020): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (2022): *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2022. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011): *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. Berlin.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2016): Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK).

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2021): Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigung. Teilhabe-Beeinträchtigung-Behinderung. Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019): Bildungsketten Journal. Den Übergangsbereich erfolgreich gestalten. Bonn.

Clement, Ute; Schadow, Sina (2022): Soziale Repräsentationen von Arbeit und ihre Bedeutung in individuellen Übergangssituationen. In: Sandra Bohlinger, Gero Scheiermann und Christian Schmidt (Hg.): Berufsbildung, Beruf und Arbeit Im Gesellschaftlichen Wandel. Zukünfte Beruflicher Bildung Im 21. Jahrhundert. Wiesbaden: Springer, S. 217–231.

Deinert, Olaf; Welti, Felix; Luik, Steffen; Brockmann, Judith; Banafsche, Minou; Bechtolf, Hans; Beetz, Claudia (Hg.) (2022): Behindertenrecht. Arbeits- und Sozialrecht, Öffentliches Recht, Zivilrecht : alphabetische Gesamtdarstellung. 3. Auflage. Baden-Baden, Marburg: Nomos; Lebenshilfe (StichwortKommentar).

Diedrich, Vanessa; Fuchs, Harry; Morfeld, Matthias; Risch, Lukas; Ruschmeier, René (2019): Abschlussbericht Studie zur Implementierung von Instrumenten der Bedarfsermittlung. Hg. v. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS). Berlin.

Dillbahner, Alice (2017): Tagungsbericht zur Fachtagung. In: Felix Welti und Andrea Herfert (Hg.): Übergänge im Lebenslauf von Menschen mit Behinderungen. Hochschulzugang und Berufszugang mit Behinderung. Kassel: kassel university press, S. 1–20.

Doose, Stefan (2013): Berufliche Integration auf lange Sicht? Stand und Perspektiven der beruflichen Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: *Zeitschrift für Inklusion* (1). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/4>, zuletzt geprüft am 20.02.2023.

Edwards, Claire; Imrie, Rob (2003): Disability and Bodies as bearers of value. In: *Sociology* 37 (2), S. 239–256.

Euler, Diter; Severing, Eckart (2014): Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.

Fischer-Tahir, Andrea (2021): Sehbehinderung und Arbeit. Rekonfiguration im digitalen Kapitalismus. Bielefeld: transcript Verlag.

Gasterstädt, Julia (2021): Same same but different-Ein Vergleich der Entwicklung inklusiver Strukturen in zwei Bundesländern in Deutschland. In: Andreas Köpfer, Justin J. W. Powell und Raphael Zahnd (Hg.): Handbuch Inklusion international / International Handbook of Inclusive Education. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 179–196.

Gast-Schimank, Cindy (2019): Das Budget für Ausbildung im Angehörigen-Entlastungsgesetz. Teil 1: Analyse des Gesetzentwurfs und der Stellungnahme. Hg. v. Deutsche Vereinigung für Rehabilitation. Online verfügbar unter <https://www.reha-recht.de/fachbeitraege/beitrag/artikel/beitrag-d18-2019/>, zuletzt geprüft am 21.02.2023.

Ginnold, Antje (2008): Der Übergang Schule - Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg - Ausstieg - Warteschleife. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ginnold, Antje (2009): Übergänge von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus Sonder und Integrationsschulen in Ausbildung und Erwerbsleben. In: *Zeitschrift für Inklusion* (1). Online verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-01-09-ginnold-uebergaenge.html>.

Heggenberger, Bernd; Rüsing, Karin Maria (2018): Zertifizierte Teilqualifikation-ein Beitrag zu inklusiver Ausbildung und Beschäftigung. In: Ingrid Arndt, Frank Neises und Klaus Weber (Hg.): *Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, S. 151–162.

Hergesell, Jannis (2020): Emotionale Involvierung von Vorgesetzten als Risiko für (Wieder)Eingliederungsprozesse. Hg. v. Deutsche Vereinigung für Rehabilitation. Online verfügbar unter https://www.reha-recht.de/fachbeitraege/beitrag/?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews_preview%5D=3524&cHash=3310f1d21e2d8af32b7982161bb3681d, zuletzt geprüft am 21.02.2023.

Hergesell, Jannis (2021): Stay at Work and Return to Work in der betrieblichen Praxis. Und dann verzichte ich lieber auf den chronisch Kranken. In: *Soziale Sicherheit* 70, 2021 (5), S. 180–184.

Hirschberg, Marianne; Köbsell, Swantje (2021): Disability Studies in Education: Normalität/en im inklusiven Unterricht und im Bildungsbereich hinterfragen. In: Andreas Köpfer, Justin J. W. Powell und Raphael Zahnd (Hg.): *Handbuch Inklusion international / International Handbook of Inclusive Education*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 127–146.

Kardoff, Ernst von; Ohlbrecht, Heike (2013): Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt für Menschen mit Behinderung. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle der Bundes. Hg. v. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Berlin.

Köpfer, Andreas; Powell, Justin J. W.; Zahnd, Raphael (Hg.) (2021): *Handbuch Inklusion international / International Handbook of Inclusive Education*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Kronauer, Martin (2002): *Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus*. 2. Auflage. Frankfurt am Main: Campus.

Lindmeier, Christian; Fasching, Helga; Lindmeier, Bettina; Sponholz, Dirk (Hg.) (2019): *Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum*. 2. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute. Weinheim: Juventa Verlag.

Luik, Steffen (2022): Unterstützte Beschäftigung. In: Olaf Deinert, Felix Welti, Steffen Luik, Judith Brockmann, Minou Banafsche, Hans Bechtolf und Claudia Beetz (Hg.): *Behindertenrecht. Arbeits- und Sozialrecht, Öffentliches Recht, Zivilrecht: alphabetische Gesamtdarstellung*. 3. Auflage. Baden-Baden, Marburg: Nomos; Lebenshilfe (Stichwortkommentar), Rn. 1–44.

Mattern, Lea; Rambauser-Haß, Tonia (2022): Zwei Jahre Budget für Ausbildung-Was wir wissen und was nicht. Hg. v. Deutsche Vereinigung für Rehabilitation. Online verfügbar unter <https://www.reha-recht.de/fachbeitraege/beitrag/artikel/beitrag-d9-2022/>, zuletzt geprüft am 21.02.2023.

Menze, Laura; Sandner, Malte; Anger, Silke; Pollak, Reinhard; Solga, Heike (2021): Jugendliche aus Förderschulen mit Schwerpunkt "Lernen": Schwieriger Übergang in Ausbildung und Arbeitsmarkt. Nürnberg (IAB-Kurzbericht, 22/2021).

Moser, Vera (2022): Inklusion im Bildungssystem: Definition, Steuerung, Prozesse und Wirkungen. Ergebnisse des Promotionskollegs 040 "Inklusion-Bildung-Schule". Hg. v. Hans Böckler Stiftung. Düsseldorf.

Müller, Arne (2018): Diskriminierung im Kontext von Behinderung, sozialer Lage und Geschlecht: Eine qualitative Analyse im Anschluss an Pierre Bourdieu. Bielefeld: transcript Verlag.

Nepomyashcha, Yuliya (2021): Schulisch-berufliche Übergänge im Kontext von Inklusion. Studie zu Unterstützungsstrategien für förderbedürftige junge Menschen. Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Magdeburg.

OECD (2019): Programme for International Student Assessment (PISA). PISA 2018 Ergebnisse (Ländernotiz).

Paterson, Kevin (2020): It's about time. Understanding the experience of speech impairment. In: Nick Watson und Simo Vehmas (Hg.): Routledge handbook of disability studies. Second Edition. London: Routledge, S. 206–218.

Rambausek, Tonia (2015): Behinderte Rechtsmobilisierung. Eine rechtssoziologische Untersuchung zur Umsetzung von Artikel 19 der UN - Behindertenrechtskonvention. Wiesbaden.

REHADAT (2017): Lexikon zur beruflichen Teilhabe. Kooperative Berufsausbildung. Online verfügbar unter <https://www.rehadat.de/lexikon/Lex-Kooperative-Berufsausbildung/>, zuletzt geprüft am 01.03.2023.

REHADAT Statistik (2015): Menschen mit Behinderung in der dualen Ausbildung-begünstigende und hemmende Faktoren. Köln. Online verfügbar unter <https://www.rehadat-statistik.de/statistiken/bildung/ausbildung/menschen-mit-behinderung-in-der-dualen-ausbildung/>, zuletzt geprüft am 23.02.2023.

Rehberg, K.-S. (Hg.) (2006): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Frankfurt am Main: Campus.

Reims, Nancy (2016): Berufliche Rehabilitation von Menschen mit Behinderungen. Einfluss auf Gesundheit und Erwerbsintegration. Bielefeld: WBV.

Reims, Nancy; Tisch, Anita; Tophoven, Silke (2016): Junge Menschen mit Behinderung: Reha-Verfahren helfen beim Berufsausstieg. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg (IAB-Kurzbericht, 7).

Reims, Nancy; Tophoven, Silke; Tisch, Anita; Jentzsch, Robert; Nivorozhkin, Anton; Köhler, Markus et al. (2018): Aufbau und Analyse des LTA-Rehaprozessdatenpanels: eine Prozessdatenbasis zur Untersuchung beruflicher Rehabilitation in Trägerschaft der Bundesagentur für Arbeit. Modul 1 des Projekts "Evaluation von Leistungen zur Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben". Hg. v. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) und Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB). Nürnberg.

Reinhardt, Max; Stache, Stefan (2020): Einleitung zum Heftschwerpunkt. In: *Zeitschrift für sozialistische Politik und Wirtschaft (spw)* 3 (238), S. 22-26.

Schadow, Sina; Clement, Ute (2021): Der Sinn von Arbeit-Orientierungsmuster von Gatekeepern am Übergang zur Arbeitswelt. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2021 (3), S. 50–53.

Schimank, Cindy (2016): Assistierte Ausbildung für junge Menschen mit Behinderung Teil 1- Ausgangspunkt und rechtliche Grundlagen. Hg. v. Deutsche Vereinigung für Rehabilitation.

Online verfügbar unter <https://www.reha-recht.de/fachbeitraege/beitrag/artikel/beitrag-d25-2016/>, zuletzt geprüft am 21.02.2023.

Schimank, Cindy (2016): Assistierte Ausbildung für junge Menschen mit Behinderung-Teil 2-Aufbau und Ausgestaltung. Hg. v. Deutsche Vereinigung für Rehabilitation. Online verfügbar unter <https://www.reha-recht.de/fachbeitraege/beitrag/artikel/beitrag-d26-2016/>, zuletzt geprüft am 21.02.2023.

Schmidt, Christian (2017): Inklusion in beruflicher Bildung im Anschluss an die Förderschule. In: Felix Welti und Andrea Herfert (Hg.): Übergänge im Lebenslauf von Menschen mit Behinderungen. Hochschulzugang und Berufszugang mit Behinderung. Kassel: kassel university press, S. 88–107.

Schulz, Jörg; Bungart, Jörg (2023): Ergebnisse der 10. bundesweiten Umfrage der BAG UB zur Umsetzung der Maßnahme "Unterstützte Beschäftigung" nach §55 SGB IX für das Jahr 2021. Hg. v. Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung. Hamburg.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland IVC/Statistik (2022): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2021/2022. Berlin.

Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2022): Arbeitsmarktsituation schwerbehinderter Menschen 2021. Nürnberg.

Statistisches Bundesamt; Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung; Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2021): Datenreport 2021. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Hg. v. Statistisches Bundesamt, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung und Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung. Bonn.

Theben, Martin; Hlava, Daniel (2022): Wunsch- und Wahlrecht. In: Olaf Deinert, Felix Welti, Steffen Luik, Judith Brockmann, Minou Banafsche, Hans Bechtolf und Claudia Beetz (Hg.): Behindertenrecht. Arbeits- und Sozialrecht, Öffentliches Recht, Zivilrecht: alphabetische Gesamtdarstellung. 3. Auflage. Baden-Baden, Marburg: Nomos; Lebenshilfe (Stichwortkommentar), Rn. 1-33.

Thielen, Marc (2019): Der Übergang Schule-(Aus)Bildung-Beschäftigung in Deutschland. Ein Überblick mit Fokus auf Inklusion im Kontext von Behinderung und Benachteiligung. In: Christian Lindmeier, Helga Fasching, Bettina Lindmeier und Dirk Sponholz (Hg.): Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. 2. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute. Weinheim: Juventa Verlag, S. 150–172.

Thielen, Marc; Handelsmann, Antje (2021): 'Fit machen' für die Ausbildung. Eine Ethnografie zu Unterricht in der Berufsvorbereitung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Thielen, Marc; Katzenbach, Dieter; Schnell, Irmtraud (Hrsg.) (2013): Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Trenk-Hinterberger, Peter (2012): Die Bedeutung des Art. 27 BRK für das Recht auf Teilhabe am Arbeitsleben. Hg. v. Deutsche Vereinigung für Rehabilitation. Online verfügbar unter <https://www.reha-recht.de/fachbeitraege/beitrag/artikel/diskussionsbeitrag-d10-2012/>, zuletzt geprüft am 21.02.2023.

Vester, Michael; von Oertzen, Peter; Geiling, Heiko; Hermann, Thomas; Müller, Dagmar (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung, 1. Auflage, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Vester, Michael (2006): Die geteilte Bildungsexpansion - die sozialen Milieus und das segregierende Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. In: K.-S. Rehberg (Hg.): Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München. Frankfurt am Main: Campus, S. 73–89.

Vester, Michael; Teiwes-Kügler, Christel (2010): Moderne Arbeitnehmer in der Krise: zunehmende Kompetenz-wachsende Unsicherheit. In: *Zeitschrift für sozialistische Politik und Wirtschaft (spw)*, 2010 (3), S. 17–26.

Vester, Michael (2014): Zunehmende Kompetenz – wachsende Unsicherheit. Hg. v. Leibniz Universität Hannover. Hannover.

Watson, Nick; Vehmas, Simo (Hg.) (2020): *Routledge handbook of disability studies*. Second Edition. London: Routledge.

Welti, Felix; Herfert, Andrea (Hg.) (2017): *Übergänge im Lebenslauf von Menschen mit Behinderungen. Hochschulzugang und Berufszugang mit Behinderung*. Kassel: kassel university press.

Zöllner, 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.