
Jonna M. Blanck & Benjamin Edelstein

Einführung in den Schwerpunkt: Inklusion in der Beruflichen Bildung

Editorial to the Focus Topic: Inclusive Vocational Training

Das Recht auf inklusive Bildung ist als allgemeines Menschenrecht in einer Vielzahl menschenrechtlicher Dokumente verankert (Hirschberg & Lindmeier, 2013, S. 41 f.). Für Menschen mit langfristigen Beeinträchtigungen, die Behinderungen erfahren, wird es in Artikel 24 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK; UN, 2006) konkretisiert. Dieses Recht umfasst einerseits den individuellen Anspruch auf inklusive Bildung (Steinmetz et al., 2021) und verpflichtet andererseits den Staat zu einer umfassenden Systemtransformation mit dem Ziel, „[...] Institutionen so zu gestalten, dass alle Menschen unterrichtet werden und lernen können, indem sie gewürdigt werden, wie sie sind, partizipieren und ihr Potenzial entfalten können“ (Hirschberg & Lindmeier, 2013, S. 39). Jenseits dieser normativen Perspektiven rückt die Bedeutung inklusiver nachschulischer Bildung in jüngerer Zeit aber auch vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung und des damit einhergehenden Fachkräftemangels in den Fokus. Um diesen bewältigen zu können, so ein häufig vorgebrachtes Argument, müsse weit stärker als bisher auf das Potenzial auch jener Personengruppen zurückgegriffen werden, die bislang vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen werden (z. B. BMAS, 2022).

Wenn auch zu konstatieren ist, dass der bildungspolitische Gestaltungswille im Hinblick auf das Thema Inklusion in den vergangenen Jahren spürbar abgenommen hat, ist es seit der Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2008 – insbesondere im Kontext der *schulischen* Bildung – im öffentlichen Diskurs ebenso wie in der Forschung stark präsent. Im Zentrum der Diskussion stand, wie inklusive Bildung – und insbesondere der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen – umgesetzt werden und gelingen kann (z. B. Lenkeit et al., 2023; Moser, 2013; Sasse & Schulzeck, 2021) und welche Wirkungen von inklusiven Settings auf den Kompetenzerwerb und andere Lern- und Entwicklungsergebnisse ausgehen (z. B. Goldan et al., 2022; Kocaj et al., 2014). Zugleich wurde thematisiert, dass Kinder und Jugendliche, die im Schulsystem Behinderungen erfahren bzw. als „behindert“ etikettiert werden, im Bildungssystem weiterhin hohen Ausgrenzungsrisiken ausgesetzt sind (z. B. Sturm, 2015). Die Feststellung von Behinderungen bzw. ihrer schulischen Entsprechung, dem sonderpädagogischen Förderbedarf, erfolgt dabei häufig auch in Verbindung mit weiteren soziodemografischen Merkmalen, wie zum Beispiel Geschlecht, Migrationsgeschichte oder soziale Benachteiligung (z. B. Kölm et al., 2017; Kölm et al., 2019; Powell & Wagner, 2014). Dies unterstreicht sowohl die Bedeutung von inklusiver Bildung als allgemeines Recht als auch die Notwendigkeit, Behinderung aus einer

intersektionalen Perspektive zu betrachten – nicht als individuelles Merkmal, sondern als Ausdruck struktureller Barrieren des Bildungssystems gegenüber bestimmten Gruppen.

Die Auseinandersetzung mit inklusiver Bildung darf jedoch nicht am Ende der Schulzeit stehenbleiben. Gerade auch in Deutschland sind der Übergang in eine berufliche Ausbildung und deren erfolgreicher Abschluss von zentraler Bedeutung für die anschließenden Arbeitsmarktchancen (Solga, 2005) und damit für die Möglichkeit ökonomischer Selbstständigkeit (Art. 27 UN-BRK; UN, 2006) sowie für darauf aufbauende Teilhabechancen in anderen Lebensbereichen. Deshalb ist es unerlässlich, dass die inklusionsbezogene Forschung über den Bereich der Schule hinausblickt, um zu untersuchen, wie die nachschulischen Übergänge und Berufsausbildungen der betreffenden Gruppe ablaufen und welche Gelingensbedingungen und Hindernisse es in *diesem* Bildungsbereich bei der Umsetzung inklusiver Bildung gibt. Der Blick auf den Übergang macht auch die Fluidität des Behinderungsbegriffs sichtbar, da rechtliche Kategorien von Behinderungen an Bildungsübergängen neu verhandelt werden. So verliert etwa die Kategorie „sonderpädagogischer Förderbedarf“ mit Verlassen des Schulsystems ihre formale Bedeutung; relevant werden demgegenüber Behinderungskategorien der Sozialgesetzbücher (Blanck, 2020). Aber auch mit Blick auf allgemeinere Erkenntnisinteressen der Bildungs- und Arbeitsmarktforschung ist das Forschungsfeld vielversprechend. So kann die Fokussierung auf bislang von der Forschung vernachlässigte Gruppen das Verständnis der Mechanismen bereichern, durch die Lebenschancen in sich als meritokratisch verstehenden Gesellschaften eröffnet oder verschlossen werden und somit dazu beitragen, die Gültigkeit und Reichweite etablierter Theorien zu prüfen und diese ggf. zu erweitern (Blanck et al., 2025b). Mit Blick auf den Übergang von der Schule in den Ausbildungs- und anschließenden Arbeitsmarkt geht es dabei nach Walther und Stauber (2018) im Wesentlichen um die Fragen, wie Übergänge reguliert sind und Bildungssystem und Arbeitsmarkt auf institutioneller Ebene zusammenspielen, welche (diskursiven) gesellschaftlichen Orientierungen und normativen Erwartungen dem Zusammenspiel zugrunde liegen und wie die Übergänge von den Akteur*innen subjektiv bewältigt werden. Beispielsweise beeinflusst der schulische Umgang mit Behinderung (inklusive oder segregierte Beschulung) im Zusammenspiel mit Möglichkeiten der beruflichen Rehabilitation, wie Übergänge für Menschen mit Behinderungen ablaufen und welche Arbeitsmarkt- und Lebenschancen daraus entstehen (Blanck et al., 2025a). Diese Übergangsprozesse vollziehen sich zudem vor dem Hintergrund von gesellschaftlichen Vorstellungen davon, wer geeignet ist, (welche) Ausbildungen zu absolvieren, was sich z. B. in Beratungsprozessen niederschlägt (Blanck, 2020). All dies wird auf der individuellen Ebene von den betroffenen Jugendlichen wahrgenommen und zeigt Wirkungen auf ihr Entscheidungsverhalten, z. B. im Hinblick auf die Frage, auf welche Ausbildungsstellen sie sich (nicht) bewerben (Pfahl, 2011).

Dass es im Feld der beruflichen Bildung mit Blick auf das Ziel der Inklusion erhebliche politische Nachholbedarfe gibt, dokumentiert nicht zuletzt das jüngste Staatenprüfungsverfahren zur UN-BRK (UN CRPD, 2023). Hier wird Deutschland kritisiert für

„[...] das Fehlen barrierefreier und inklusiver Berufsausbildungseinrichtungen und von Verfahren zur Beseitigung von Diskriminierung und Segregation sowie zur Sicherstellung der Chancengleichheit von Menschen mit Behinderungen bei der freien Wahl von Berufsausbildungsprogrammen ohne jeglichen Zwang“ (UN CRPD, 2023, Ziff. 61).

Im Vergleich zum Bereich inklusiver schulischer Bildung sind Forschung und Initiativen zu Inklusion am Übergang und in der beruflichen Ausbildung trotz ihrer Bedeutung für den Lebenslauf indes noch eher randständig. Gleichwohl hat sich auch in diesem Bereich seit Inkrafttreten der UN-BRK eine gewisse Dynamik entfaltet: Übergänge von Menschen mit Behinderungen werden inzwischen intensiver beforscht und es werden verschiedentlich auch von politischer Seite Schritte unternommen, um bestehende Unterstützungsstrukturen inklusiver zu gestalten und die Möglichkeiten für gesellschaftliche Teilhabe und Partizipation zu erweitern. Das vorliegende Heft gibt Einblicke in aktuelle Erkenntnisse im Themenfeld insbesondere im Hinblick auf den Übergang Schule–Beruf. Es markiert Forschungsbedarfe und macht auf Datenlücken aufmerksam, die weitergehender Forschung gegenwärtig im Wege stehen. Zudem richtet es den Blick auf die am Übergang Schule–Beruf tätigen Akteur*innen sowie die im Sinne inklusiver Bildung gebotene Weiterentwicklung bestehender (Unterstützungs-)Strukturen und Praktiken.

Im ersten Beitrag des Heftes gibt *Jonna M. Blanck* einen breiten Überblick über den gegenwärtigen empirischen Kenntnisstand zu den nachschulischen Übergängen von jungen Menschen mit Behinderungen in Deutschland. Dabei macht sie zunächst deutlich, dass wir es in Bezug auf das Phänomen „Behinderung“ mit unterschiedlichsten Begriffskonzepten und rechtlichen Kategorien zu tun haben, die jeweils immer nur bestimmte Personengruppen und Teilaspekte des Phänomens erfassen. Daher sei es unerlässlich, stets genau zu spezifizieren, auf welche (Teil-)Gruppe sich Forschungsbefunde beziehen. Entsprechende Differenzierungen vornehmend, berichtet die Autorin deutschlandweite deskriptive Befunde zu Übergangsverläufen und stellt individuelle und institutionelle Einflussfaktoren heraus, die in empirischen Studien als bedeutsam für die Teilhabechancen von Menschen mit Beeinträchtigungen am Übergang Schule–Beruf identifiziert worden sind. Vor dem Hintergrund einer insgesamt stark fragmentierten Forschungslage betont Blanck den Bedarf an umfassenderen Untersuchungen, gerade auch um Kompensationspotenziale und Ausgrenzungsrisiken bestehender Maßnahmen besser zu verstehen. Der Beitrag schließt mit einigen Schlussfolgerungen für Bildungsadministration und -praxis.

Im nachfolgenden Beitrag gehen *Kathrin Brandenburg*, *Caroline Sahli Lozano*, *Sara Lustenberger* und *Robin Benz* anhand von Längsschnittdaten aus der Schweiz der Frage nach, inwieweit es Lernenden mit sogenannten „reduzierten individuellen Lernzielen“ (RILZ) gelingt, nach der Schulzeit in Berufsausbildungen einzutreten, die den akademischen Anforderungen ihres Wunschberufs entsprechen. RILZ, so legen die Autor*innen eingangs dar, ist eine in der Schweiz verbreitete, vergleichsweise niedrigschwellige Maßnahme zur Integration von Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen in Regelklassen, die dadurch gekennzeichnet ist, dass Lernziele und Lerninhalte in einem oder mehreren Fächern dem individuellen Bedarf entsprechend angepasst werden können. Die Analyse der Autor*innen fokussiert Schüler*innen im Kanton Bern und kommt zu dem Ergebnis, dass Lernende mit RILZ systematisch häufiger weniger anspruchsvolle Ausbildungen aufnehmen als Lernende ohne RILZ, die vergleichbare kognitive Grundfähigkeiten und einen vergleichbaren sozioökonomischen Hintergrund aufweisen. Demnach fördere RILZ zwar die schulische Integration von Schüler*innen mit Lernschwächen oder kognitiver Beeinträchtigung, erweise sich beim Übertritt in die Sekundarstufe II aber als Hindernis. Als sonderpädagogisches Label, so die Annahme der Autor*innen, führe RILZ zu reduzierten Lehrpersonenerwartungen an das kognitive Leistungspotenzial und zu einem niedrigeren akademischen Selbstkonzept, wodurch auch die Wahrscheinlichkeit steige, dass die be-

treffenden Schüler*innen in weniger anspruchsvolle Ausbildungen hineinberaten würden. Vor dem Hintergrund ihrer Befunde betonen die Autor*innen den Bedarf an standardisierten Abklärungsverfahren, regelmäßiger Überprüfung der Lernziele sowie gezielter Unterstützung im Berufswahlprozess, um negative Effekte von RILZ zu reduzieren.

Während Brandenberg et al. sich dem Forschungsfeld mit quantitativen Methoden nähern, wählen *Markus Reimann* und *Marc Thielen* einen qualitativen Zugang: Auf Grundlage einer ethnografischen Studie ergründen sie, wie das Instrument der Potenzialanalyse – je nach Bundesland auch Kompetenzanalyse, Kompetenzfeststellung oder Stärken-Parcours genannt – in der Beruflichen Orientierung eingesetzt wird und welche Barrieren und Schwierigkeiten dabei insbesondere für Jugendliche in vulnerablen Lebenslagen bestehen können. Potenzialanalysen gelten, so die Autoren, programmatisch als stärkenorientiertes Instrument, mit dem überfachliche Kompetenzen, verborgene Talente und persönliche Interessen aufgedeckt und entwickelt werden sollen. Anhand ausgewählter, typischer Fälle, die anhand von Teilnehmender Beobachtung, Interviews und Dokumentenanalysen rekonstruiert wurden, argumentieren die Autoren in ihrem Beitrag indes, dass die betreffenden Jugendlichen trotz dieser Intention auf vielfältige Weise daran gehindert würden, ihre Kompetenzen und Stärken in diesem Setting tatsächlich auszuspielen. So zeige sich, dass in den gestellten Aufgaben implizite Normalitätserwartungen zum Tragen kämen, für deren erfolgreiche Bearbeitung de facto diverse fachliche Kompetenzen erforderlich seien, was der Zielsetzung, gerade leistungsschwächeren Schüler*innen eine Chance zu bieten, zuwiderlaufe. Im Ergebnis komme es zu negativ verzerrten Kompetenzbewertungen und einer möglicherweise geringen Passung zwischen den Neigungen und Interessen der Jugendlichen und den empfohlenen Berufsfeldern. Vor dem Hintergrund dieser Befunde schließen die Autoren mit konkreten Empfehlungen für eine kritische Reflexion und Weiterentwicklung des Instruments.

Im ersten Diskussionsbeitrag des Heftes formuliert *Ruth Enggruber* zentrale Anforderungen an eine inklusive Berufsausbildung im Verständnis der UN-BRK. Ausgehend von einer Erörterung der relevanten Normen, die in der UN-Konvention niedergelegt sind, leitet die Autorin fünf Reformvorschläge ab. Diese umfassen die Verwirklichung einer Ausbildungsgarantie unter Erweiterung der verfügbaren (auch außerbetrieblichen) Ausbildungskapazitäten, die Schaffung flexibler und individualisierter Ausbildungswege, die feste Verankerung flexibler Hilfen, die rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit in Jugendberufsagenturen sowie schließlich die Institutionalisierung angemessener Beteiligungs- und Mitbestimmungsrechte für junge Menschen in der dualen und schulischen Berufsausbildung. Auch wenn die zur Diskussion gestellten Reformvorschläge utopisch anmuteten, so resümiert die Autorin, habe Deutschland die UN-BRK ratifiziert und sei somit in der Pflicht, die Rechte von Menschen mit Behinderungen wie auch all jener einzuhalten, die sozial benachteiligt und ausgegrenzt würden.

In einem zweiten Diskussionsbeitrag widmet sich *Frank Neises* vertieft den – in Enggrubers Beitrag bereits angesprochenen – Jugendberufsagenturen, deren Zweck er darin bestimmt, neue Formen der multiprofessionellen Zusammenarbeit der Akteur*innen am Übergang Schule–Beruf zu entwickeln. Programmatisches Ziel sei die rechtskreisübergreifende Kooperation in kommunalen Verantwortungsgemeinschaften, die in der Lage seien, Jugendliche und junge Erwachsene im Rahmen einer gemeinsamen Fallarbeit mit einer unter den verschiedenen Akteur*innen abgestimmten Beratung, Begleitung und

Leistungssteuerung zu stärken. Dieses Ziel sei jedoch sehr voraussetzungsvoll, setze es doch die Entwicklung einer wertschätzenden Kooperationskultur sowie darauf aufbauender gemeinsamer Ziele und Haltungen voraus. Einen zentralen normativen Bezugspunkt für eine solche Entwicklung sieht Neises in der UN-BRK. Diese verbrieft einen Anspruch auf gesellschaftliche Teilhabe und diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung und Arbeit, der durch „angemessene Vorkehrungen“ – bezogen auf individuelle Lebenslagen und Bedürfnisse – abzusichern sei. In Orientierung darauf skizziert Neises in seinem Beitrag Leitlinien für die Arbeit und Weiterentwicklung der Jugendberufsagenturen im Sinne einer inklusiven Übergangsgestaltung.

Die Rubrik der Berichte beginnt mit einem Beitrag von *Nancy Reims* und *Sabrina Weller*, der sich mit der (defizitären) Datenlage zu Menschen mit Behinderungen am Übergang Schule–Beruf auseinandersetzt, die quantitativer Forschung im Themenfeld gegenwärtig vergleichsweise enge Grenzen setzt. Ausgehend von Überlegungen dazu, welche Erhebungsmerkmale Datensätze idealerweise umfassen müssten, um Bildungsbiografien von Menschen mit Behinderung am Übergang Schule–Beruf gut abbilden zu können, stellen die Autorinnen thematisch relevante Datenquellen vor und machen deren jeweilige Stärken und Schwachstellen kenntlich. Insbesondere in der sogenannten Bewerberbefragung, die von der Bundesagentur für Arbeit (BA), dem Bundesinstitut für Berufliche Bildung (BIBB) und dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) gemeinsam verantwortet wird, sehen sie beträchtliches Potenzial, wenn diese auch in einigen Punkten einer Weiterentwicklung bedürfe.

In einem zweiten Bericht stellen *Gudrun Wansing*, *Lea Mattern* und *Tonia Rambausek-Haß* das sogenannte Budget für Ausbildung (BfAus) vor. Trotz des Vorrangs regulärer Ausbildung und vielfältiger Förderinstrumente zur betrieblichen Qualifizierung und Beschäftigung, so die Problematisierung der Autorinnen, münde ein Großteil der Jugendlichen mit Behinderungen bzw. sonderpädagogischen Förderbedarfen nach der Schule in den Berufsbildungsbereich der Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) ein. Um die Chancen dieser Personengruppe auf eine betriebliche Berufsausbildung und einen anerkannten Berufsabschluss zu steigern, sei 2020 das BfAus eingeführt worden, das als zentrale Elemente die Erstattung der Ausbildungsvergütung an den Arbeitgeber sowie Aufwendungen für die erforderliche Anleitung und Begleitung am Arbeitsplatz und in der Berufsschule beinhalte. In der Praxis werde diese Leistung bisher jedoch wenig genutzt. Auf Grundlage einer explorativen Studie berichten die Autor*innen über Einflussfaktoren der Inanspruchnahme.

Im dritten Bericht geben *Birgit Reißig*, *Wolfgang Schröer*, *Vera Lemke*, *Katharina Metzner*, *Stephan Ullrich*, *Philipp Reimann*, *Frank Tillmann* und *Tina Wiesner* Einblicke in das Forschungsprojekt „Inklusion in der beruflichen Bildung. Bildungsteilhabe in regionalen Übergangsstrukturen – mit einem Schwerpunkt auf die Perspektive junger Erwachsener“ (InBiT). Mit dem Ziel, die Ausgestaltung inklusiver Strukturen in der beruflichen Bildung zu untersuchen und Impulse für die Weiterentwicklung praxisbezogener Handlungsansätze zu liefern, ging das Projekt zwischen 2021 und 2025 der Frage nach, welche Bildungshemmnisse bzw. Bildungserfolge junge Menschen im Übergangssystem aus benachteiligten Räumen erfahren und wie sie von relevanten Akteur*innen unterstützt werden. Die Forschung erfolgte in zwei Untersuchungsregionen in Sachsen-Anhalt und Niedersachsen und bezog sowohl ländliche als auch städtische Kontexte ein. In Übereinstimmung mit

einer inklusiven Leitlinie, die im vorliegenden Heft auch insgesamt immer wieder zum Ausdruck kommt, resümieren die Autor*innen ihre Befunde mit der Feststellung, dass es unerlässlich sei, Strukturen und Angebote konsequent an den Ressourcen, Voraussetzungen und Bedarfen der jungen Menschen auszurichten.

In der Rubrik der freien Beiträge folgt ein weiterer Bericht zum Themenfeld Inklusion, der in diesem Fall aber dem schulischen Kontext zuzuordnen ist. Darin stellen *Christian Müller*, *Laura Avemarie*, *Nora Eisinger*, *Mabu Aghaei*, *Swantje Marks* und *Claudia Becker* ein Online-Training zum sprachförderlichen Vorlesen mit digitalen Bilderbüchern in Laut- und Gebärdensprachen vor, das aus dem Forschungsprojekt „Reading Digital“ (ReaDi) hervorgegangen ist. Das Training, so die Autor*innen, sei auf Grundlage bundesweiter Erhebungen konzipiert, evaluiert und kontinuierlich optimiert worden und schließe nunmehr eine Lücke in der inklusiven Sprachbildung für taube, schwerhörige und hörende Kinder.

In einem freien Diskussionsbeitrag, der bereits Online First in der DDS erschienen ist, befassen sich *Christian Reintjes*, *Sven Thiersch*, *Grit im Brahm*, *Till-Sebastian Idel* und *Dorthe Behrens* mit einem jüngst erschienenen Diskussionspapier der Leopoldina zu den Risiken der Digitalisierung für die psychische Gesundheit von Jugendlichen. Im Mittelpunkt dieses Papiers, das nach Wahrnehmung der Autor*innen große Aufmerksamkeit erhalten habe, stehe eine gesundheitswissenschaftliche Perspektive, die sich vor allem auf den Bedarf an gesetzlicher Regulierung und gesundheitspädagogischer Prävention konzentriere. Mit ihrem Diskussionsbeitrag möchten die Autor*innen der Gefahr einer einseitigen Problem Perspektive vorbeugen, indem sie der Sichtweise des Leopoldina-Papiers eine dezidiert schul- und jugendpädagogische Perspektive gegenüberstellen. Beide Perspektiven, so das Plädoyer, seien komplementär zueinander zu denken und schulpraktisch zu integrieren.

In einem letzten freien Beitrag, der ebenfalls bereits Online First erschienen ist, widmen sich *Kai Eicker-Wolf* und *Christian Raffer* dem Zustand der Schulinfrastruktur in Deutschland und der Entwicklung der kommunalen Investitionen in diesem Bereich. Sie machen deutlich, dass die öffentlichen Ausgaben für Schulbau und -unterhalt im internationalen Vergleich seit Jahren unterdurchschnittlich ausfielen und Investitionen zwischen den Kommunen stark variierten. Insgesamt zeige sich ein in Teilen erheblicher Investitionsrückstand, der in besonderem Maße die finanzschwachen Kommunen betreffe. Dabei wird am Beispiel Hessens auch der Umstand in den Blick genommen, dass ein Teil der Investitionen und Unterhaltungsaufwendungen der kommunalen Ebene von ausgelagerten Einheiten getätigt werde, die in der amtlichen Statistik unzureichend erfasst seien. Dadurch komme es zu Verzerrungen, die bei Nutzung der amtlichen Statistik zur Ableitung von Politik-Empfehlungen zwingend mitzudenken seien. Vor dem Hintergrund der vorgelegten Analysen unterstreichen die Autoren die Notwendigkeit gezielter Förderprogramme unter stärkerer Beteiligung des Bundes, wobei bürokratische Hürden zu minimieren und die Situation finanzschwacher Kommunen angemessen zu berücksichtigen seien.

Literatur und Internetquellen

- Blanck, J. M. (2020). *Übergänge nach der Schule als „zweite Chance“? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen „Lernen“*. Beltz Juventa.
- Blanck, J. M., Brzinsky-Fay, C., & Powell, J. (2025a). Pathways to Inclusion? Labor Market Entry Trajectories of Persons With Disabilities in Europe. *Social Inclusion*, 13, Article 9603. <https://doi.org/10.17645/si.9603>
- Blanck, J. M., Brzinsky-Fay, C., & Powell, J. J. (2025b). Special NEETs: Institutional Influences on School-to-Work Transitions of Young People with Disabilities in Europe. *Work, Employment and Society*. <https://doi.org/10.1177/09500170251361814>
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales). (2022). *Fachkräftestrategie der Bundesregierung*. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/fachkraeftestrategie-der-bundesregierung.pdf?__blob=publicationFile&v=8
- Goldan, J., Nusser, L., & Gebel, M. (2022). School-related subjective well-being of children with and without special educational needs in inclusive classrooms. *Child Indicators Research*, 15 (4), 1313–1337.
- Hirschberg, M., & Lindmeier, C. (2013). Der Begriff „Inklusion“ – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In R. Burtscher, E. Ditschek, K. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 39–52). Bertelsmann. <https://www.doi.org/10.25656/01:8573>
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A., & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66 (2), 165–191.
- Kölm, J., Gresch, C., & Haag, N. (2017). Hintergrundmerkmale von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen und an allgemeinen Schulen. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich, & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 291-301). Waxmann. <https://www.waxmann.com/buch3730>
- Kölm, J., Gresch, C., & Kuhl, P. (2019). Zuwanderungsbezogene Disparitäten bei der Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen und der besuchten Schulart. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22, 771–789. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00896-y>
- Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., & Spörer, N. (2023). *Schulische Inklusion auf dem Weg. Abschlussbericht zur „Evaluation Gemeinsames Lernen und Schulzentren im Bundesland Brandenburg“*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830996286>
- Moser, V. (Hrsg.) (2013). *Die inklusive Schule: Standards für die Umsetzung* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839415320>
- Powell, J. J., & Wagner, S. J. (2014). An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt: Jugendliche mit Migrationshintergrund an deutschen Sonderschulen weiterhin überrepräsentiert. In G. Wansing & M. Westphal, (Hrsg.), *Behinderung und Migration: Inklusion, Diversität, Intersektionalität* (S. 177–199). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19401-1_10
- Sasse, A., & Schulzeck, U. (2021). *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren. Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis* (Lernen inklusiv und kooperativ). Klinkhardt.
- Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft: Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk0q9>

- Steinmetz, S., Wrase, M., Helbig, M., & Döttinger, I. (2021). *Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern*. Nomos. <https://doi.org/10.5771/9783748924401>
- Sturm, T. (2015). Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 223–235). Barbara Budrich.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/conventionrightspersonswithdisabilities.aspx>
- UN CRPD (United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities). (2023). *Abschließende Bemerkungen zum kombinierten zweiten und dritten periodischen Bericht Deutschlands*, UN Doc. CRPD/C/DEU/CO/2-3 vom 03.10.2023. <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/crpd-abschliessende-bemerkungen-zum-kombinierten-zweiten-und-dritten-periodischen-bericht-deutschlands>
- Walther, A., & Stauber, B. (2018). Bildung und Übergänge. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 905–922). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_39

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

E-Mail: jonna.blanck@hu-berlin.de, ORCID: 0000-0003-3193-7202

Korrespondenzadresse: Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Benjamin Edelstein, Dr., Wissenschaftlicher Referent des Governance-Zentrums im CHANCEN-Verband am DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Forschungsgruppe „Recht und Steuerung im Kontext sozialer Ungleichheiten“ am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).

E-Mail: benjamin.edelstein@wzb.eu

Korrespondenzadresse: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Reichpietsch-
ufer 50, 10785 Berlin