117. Jahrgang

4
2025

DDS
Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Inklusion in der Beruflichen Bildung

Schwerpunkt

Jonna M. Blanck
Übergänge von jungen Menschen mit Behinderungen von der Schule in die Berufsausbildung in Deutschland

Kathrin Brandenberg et al.
Auf dem Weg zum Wunschberuf?

Markus Reimann & Marc Thielen
Potenziale im Blick?

Diskussion zum Schwerpunkt

Ruth Enggruber
Inklusive Berufsausbildung im Verständnis der UN-Behindertenrechtskonvention

Frank Neises
Inklusive Gestaltung des Übergangs Schule-Beruf durch Weiterentwicklung von Jugendberufsagenturen

Berichte zum Schwerpunkt

Nancy Reims & Sabrina Weller
Zur Datenlage zu Menschen mit Behinderungen am Übergang Schule–Beruf

Gudrun Wansing et al.
Das Budget für Ausbildung

Birgit Reißig et al.
Das Projekt „Inklusion in der beruflichen Bildung“ (InBiT)

Freie Beiträge

Christian Müller et al.
„Reading Digital“ (ReaDi)

Christian Reintjes et al.
Digitale Lebenswelten Jugendlicher als Schlüsselproblem

Kai Eicker-Wolf & Christian Raffer
Schulinfrastruktur in Deutschland

WAXMANN

DDS – Die Deutsche Schule
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgeber: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB
in Zusammenarbeit mit der Max-Traeger-Stiftung

Redaktion: Dr. Götz Bieber (Ludwigsfelde), Prof. Dr. Kathrin Dedering (Erfurt), Dr. Benjamin Edelstein (Berlin), Prof. Dr. Julia Gerick (Braunschweig), Dr. Julia Hugo (Konstanz), Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz (Münster), Prof. Dr. Kathrin Racherbäumer (Siegen), Prof. Dr. Katja Scharenberg (München), Prof. Dr. Verena Schreiber (Freiburg i. Br.)
Geschäftsführerin: Dr. Monika Palowski-Göpfert, Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, AG 4, Konsequenz 41a, 33615 Bielefeld, E-Mail: dds@uni-bielefeld.de
Vorsitzender der Redaktion: Dr. Benjamin Edelstein (Berlin)

Beirat: Prof. Dr. Herbert Altrichter (Linz-Auhof), Prof. Dr. Wolfgang Böttcher (Münster), Marianne Demmer (Wilnsdorf), Dr. Martina Diedrich (Hamburg), Prof. Dr. Tim Freytag (Freiburg i. Br.), Dr. Ilka Hoffmann (Saarbrücken), Prof. Dr. Katharina Maag Merki (Zürich), Dr. Veronika Manitius (Soest), Prof. Dr. Angelika Paseka (Hamburg), Prof. Dr. Sabine Reh (Berlin), Prof. Dr. Hans-Günter Rolff (Dortmund), Prof. Andreas Schleicher (Paris), Jochen Schweitzer (Münster), Ulrich Steffens (Wiesbaden), Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Berlin), Prof. Dr. Michael Wrase (Hildesheim)

Beitragseinreichung und Double-blind Peer Review: Manuskripte (nur Originalbeiträge) werden als Word-Datei an die Geschäftsführung (dds@uni-bielefeld.de) erbeten. Bitte beachten Sie die Hinweise zur Manuskriptgestaltung (www.waxmann.com/dds). Seit dem 103. Jahrgang (2011) durchlaufen alle Fachartikel in der DDS (Texte zum Themenschwerpunkt und für die Rubrik „Weitere Beiträge“) ein externes Review-Verfahren. Nach einer redaktionellen Prüfung der eingereichten Aufsätze im Hinblick auf ihre grundsätzliche Eignung für die DDS schließt sich eine Begutachtung im Doppelblindverfahren durch ehrenamtlich tätige Gutachter*innen an.

Die Deutsche Schule erscheint vierteljährlich. Zusätzlich zu den vier Heften pro Jahrgang können Beihefte erscheinen. Unter www.waxmann.com/dds finden Sie weitere Informationen. Die DDS ist indiziert in ESCI, DOAJ, FIS Bildung und Proquest und für weitere Indizierungen vorgeschlagen.

Preise und Bezugsbedingungen: Jahresabonnement 66,00 €, für GEW-Mitglieder/Studierende 51,00 €. Die Preise verstehen sich zzgl. Versandkosten. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Jahresabonnements. Die DDS ist elektronisch frei zugänglich.

ISSN 0012–0731
E-ISSN 2699–5379
Waxmann Verlag GmbH, 2025
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Telefon: 02 51/2 65 04 0, Fax: 02 51/2 65 04 26
Internet: www.waxmann.com, E-Mail: info@waxmann.com

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH
Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen
Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Alle Beiträge stehen der Allgemeinheit unter den Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International („CC BY-NC-ND 4.0“, Lizenzvertrag: https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/) zur Weiternutzung zur Verfügung. Jede Verwendung außerhalb der lizenzrechtlichen Bestimmungen und der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.
Für Abbildungen Dritter gelten im Bildnachweis angegebene Urheber- und Nutzungsrechtshinweise.

DDS – Die Deutsche Schule
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
https://doi.org/10.31244/dds.2025.04
117. Jahrgang 2025/Heft 4

INHALT

INKLUSION IN DER BERUFLICHEN BILDUNG

Editorial

Jonna M. Blanck & Benjamin Edelstein
Einführung in den Schwerpunkt:
Inklusion in der Beruflichen Bildung
Editorial to the Focus Topic: Inclusive Vocational Training 253

Artikel

Jonna M. Blanck
Übergänge von jungen Menschen mit Behinderungen von der Schule in die Berufsausbildung in Deutschland
Ein Forschungsüberblick 261

Kathrin Brandenberg, Caroline Sahli Lozano, Sara Lustenberger & Robin Benz
Auf dem Weg zum Wunschberuf?
Kompromisse beim Übertritt in die Berufsausbildung von Lernenden mit Lernzielreduktion 274

Markus Reimann & Marc Thielen
Potenziale im Blick?
Ethnografische Befunde zur Herstellung von Behinderung in Potenzialanalysen der Beruflichen Orientierung an Schulen 286

Diskussion

Ruth Enggruber
Inklusive Berufsausbildung im Verständnis der UN-Behindertenrechtskonvention 298

Frank Neises
Inklusive Gestaltung des Übergangs Schule–Beruf durch Weiterentwicklung von Jugendberufsagenturen 305

Berichte

Nancy Reims & Sabrina Weller
Zur Datenlage zu Menschen mit Behinderungen am Übergang Schule–Beruf
Relevante Datensätze und ihr Potenzial für die Forschung 313

Gudrun Wansing, Lea Mattern & Tonia Rambausek-Haß
Das Budget für Ausbildung
(Ungenutztes) Potenzial zur Förderung der betrieblichen Ausbildung von Menschen mit Behinderungen 320

Birgit Reißig, Wolfgang Schröer, Vera Lemke, Katharina Metzner, Stephan Ullrich, Philipp Reimann, Frank Tillmann & Tina Wiesner
Das Projekt „Inklusion in der beruflichen Bildung“ (InBiT)
Wie inklusiv ist der Übergang Schule–Beruf? 325

Freier Bericht

Christian Müller, Laura Avemarie, Nora Eisinger, Mabu Aghaei, Swantje Marks & Claudia Becker
„Reading Digital“ (ReaDi)
Inklusive Sprachbildung durch Vorlesen von digitalen Bilderbüchern in Laut- und Gebärdensprachen 330

Freie Artikel

Christian Reintjes, Sven Thiersch, Grit im Brahm, Till-Sebastian Idel & Dorthe Behrens
Digitale Lebenswelten Jugendlicher als gesellschaftliches Schlüsselproblem
Schulpädagogische und gesundheitswissenschaftliche Perspektiven im Vergleich 334

Kai Eicker-Wolf & Christian Raffer
Schulinfrastruktur in Deutschland
Erheblicher Investitionsrückstand durch strukturelle Unterfinanzierung der Kommunen 342

1
2026

Vorschau

Schulische Querschnittsaufgaben (revisited). Zur (Über-)Fachlichkeit zeitgemäßer Bildung

Das Themenheft widmet sich in übergreifender Weise denjenigen Bildungsbereichen, die als Querschnittsaufgaben an Schule herangetragen werden und sie herausfordern. Komplexe Themen wie Nachhaltigkeit, Demokratie, Digitalität usw., denen im Horizont gesellschaftlicher Transformationsprozesse eine verstärkte Bedeutung zukommt, treffen auf die anhaltende Dominanz des schulischen Fachprinzips mit seinen diesbezüglichen Leistungen und Grenzen. So rücken Fragen nach der theoretischen Begründung, curricularen Verankerung und didaktisch-methodischen Umsetzung von Querschnittsaufgaben im und jenseits des Fachunterrichts in den Fokus, die von den Beiträgen dieses Heftes aufgegriffen und bearbeitet werden. Sie eröffnen damit einen vielfältigen Blick auf die Potenziale und Herausforderungen der schulischen Bearbeitung gesellschaftlicher Zukunftsfragen für eine zeitgemäße und zukunftsfähige Bildung.

Heft 1 erscheint im März 2026.

Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

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

DDS – Die Deutsche Schule
117. Jahrgang 2025, Heft 4, S. 253–260
https://doi.org/10.31244/dds.2025.04.01
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2025

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 Brandenberg, 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 verbriefe 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 Problemperspektive 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 Erwerbschancen 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-Verbund 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, Reichpietschufer 50, 10785 Berlin

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

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

Jonna M. Blanck

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

Ein Forschungsüberblick

Zusammenfassung

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

Transitions from School to Work of Youth with Disabilities in Germany

A Research Overview

Abstract

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

1 Einleitung

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

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

2 Konzeptionelle Grundlagen

2.1 Ziele von Übergangsforschung

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

2.2 Perspektiven auf Behinderung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 Forschungsbefunde

3.1 Zielgruppen und methodische Ansätze

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

3.2 Deskriptive Befunde auf Basis deutschlandweiter Daten

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

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

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

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

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

3.3 Einflussfaktoren auf den Übergang von MmB

3.3.1 Individuelle Einflussfaktoren

Art der Beeinträchtigung

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

Mehrfachbenachteiligung

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

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

Bildung und kognitive Fähigkeiten

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

Aspirationen und Bewerbungsverhalten

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

3.3.2 Institutionelle Einflussfaktoren

Besuch einer Förderschule

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

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

Praktika

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

Berufsvorbereitungen

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

Diskriminierung

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

Regionale Bedingungen des Ausbildungsmarktes

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

4 Fazit und Schlussfolgerungen

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

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

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

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

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

Literatur und Internetquellen

Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. wbv. https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014

Baethge, M. (2008). Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In K. S. Cortina, J. Baumert, A. Leschinsky, K. U. Mayer & L. Trommer (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (S. 541–597). Rowohlt.

Baethge, M. (2016). Berufsbildung für Menschen mit Behinderungen. Perspektiven des nationalen Bildungsberichts 2014. In A. Zoyke & K. Vollmer (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen* (S. 43–57). Bundesinstitut für Berufsbildung.

Ballo, J. G., & Alecu, A. I. (2023). Predicting stable employment trajectories among young people with disabilities. *Journal of Education and Work*, *36* (6), 408–425. https://doi.org/10.1080/13639080.2023.2254271

Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *The Journal of Political Economy, 70* (5), 9–49. http://dx.doi.org/10.1086/258724

Beer, M. (2025). *Inklusion im Berufseinstieg. Gatekeeping am Übergang Schule-Berufsausbildung aus Sicht von Auszubildenden mit Lernbeeinträchtigungen.* wbv. https://doi.org/10.25656/01:32941

Bjørnshagen, V., & Ugreninov, E. (2021). Disability disadvantage: Experimental evidence of hiring discrimination against wheelchair users. *European Sociological Review, 37* (5), 818–833. https://doi.org/10.1093/esr/jcab004

Blanck, J. M. (2020). *Übergänge nach der Schule als „zweite Chance"? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen „Lernen"*. Beltz Juventa. https://doi.org/10.25656/01:20643

Blanck, J. M., Brzinsky-Fay, C., & Powell, J. J. W. (2025a). Pathways to Inclusion? Labor Market Entry Trajectories of Persons With Disabilities in Europe. *Social Inclusion*, *13*, Article 9603. https://doi.org/10.17645/si.9603

Blanck, J. M., Menze, L., & Nusser, L. (2025b). Subjective well-being in early adulthood – long-term consequences of inclusive vs. segregated education for students with special educational needs in Germany? *European Journal of Special Needs Education, 40* (3), 522–538. https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2400770

Blasczyk, S., & Schreiner, M. (2024). Übergänge aus Förderschulen. Ein prospektiver Blick Erziehungsberechtigter auf Ziele und Möglichkeiten ihrer Kinder vor dem Eindruck von Beeinträchtigung und Behinderung. In K. Siegert & A. Handelmann (Hrsg.), *Übergänge mit Klasse. Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung* (S. 99–107). Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:29803

Bundesagentur für Arbeit. (2022). *Fachkonzept Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen – BvB1 bis 3 – Drittes Buch Sozialgesetzbuch – SGB III §§ 51 ff. SGB III und gem. §§ 117 ff. SGB III i. V. m. §§ 51 ff. SGB III.* https://www.arbeitsagentur.de/datei/fachkonzept-berufsvorbereitende-bildungsmassnahmen-bvb1-3_ba036685.pdf

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung). (2006). *Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. Rahmenrichtlinien für Ausbildungsregelungen nach § 66 BBiG und § 42m HwO für behinderte Menschen.* https://www.bibb.de/dokumente/pdf/empfehlung_118-rahmenrichtlinien_ausb.regelung_beh.menschen_196.pdf

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung, Hauptausschuss). (2010). *Rahmenregelung für Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG/§ 42m HwO in der Fassung vom 25.01.2010. Rahmenregelung für behinderte Menschen gemäß § 66 BBiG*. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/HA136.pdf

Enggruber, R., & Rützel, J. (2014). *Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben*. Bertelsmann Stiftung. https://doi.org/10.11586/2017020

Gaupp, N., & Geier, B. (2010). *Stuttgarter Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur dritten Folgeerhebung der Stuttgarter Schulabsolventenstudie.* Deutsches Jugendinstitut.

Ginnold, A. (2008). *Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg-Ausstieg-Warteschleife.* Julius Klinkhardt.

Ginnold, A. (2009). Übergänge von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus Sonder- und Integrationsschulen in Ausbildung und Erwerbsleben. *Zeitschrift für Inklusion, 3* (1). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/173

Goldan, J., & Grosche, M. (2021). Bestimmt das Angebot die Förderquote? – Effekte der räumlichen Nähe von Förderschulen auf den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an Grundschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *24* (3), 693–713. https://doi.org/10.1007/s11618-021-01010-x

Heisig, J. P., König, C., & Solga, H. (2022). Bildung. In Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.), *Abschlussbericht Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderung* (Forschungsbericht 598, S. 135–149). https://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/Forschungsberichte/fb-598-abschlussbericht-repraesentativbefragung-teilhabe.html

Hofmann-Lun, I. (2011). *Förderschüler/innen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben. Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung?* Deutsches Jugendinstitut. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/883_13177_broschure_forderschulen.pdf

Holaschke, I. (2015). *30 Jahre danach – Biographien ehemaliger Schülerinnen und Schüler der „Lernbehindertenschule". Lebenszufriedenheit und beruflicher Werdegang* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 615). Waxmann.

Hollenbach-Biele, N., & Klemm, K. (2020*). Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten: Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*. Bertelsmann. https://doi.org/10.11586/2020035

Holtmann, A. C., Ehlert, E., Menze, L., & Solga, H. (2021). Improving Formal Qualifications or Firm Linkages – What Supports Successful School-to-Work Transitions among Low-Achieving School Leavers in Germany? *European Sociological Review*, *37* (2), 218–237. https://doi.org/10.1093/esr/jcaa047

Holtmann, A. C., Menze, L., & Solga, H. (2019). Schulabgänger und -abgängerinnen mit maximal Hauptschulabschluss. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.) *Handbuch Bildungsarmut* (S. 365–388). VS. https://doi.org/10.1007/s11618-019-00877-1

Hübner, C. (2023). The Assessment of Different Types of Student Work Experience for Vocational Orientation from the Perspective of Students with Learning Disabilities. *International Journal of Educational and Life Transitions, 2* (1), 7. https://doi.org/10.5334/ijelt.37

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf

Kölm, J., Gresch, C., & Haag, N. (2017). Hintergrundmerkmale von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen und an allgemeinen Schulen. In P. 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). Münster: Waxmann.

Levels, M., Brzinsky-Fay, C., Holmes, C., Jongbloed, J., & Taki, H. (2022). *The dynamics of marginalized youth: Not in education, employment, or training around the world*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003096658

Menze, L., Sandner, M., Anger, S., Pollak, R., & Solga, H. (2021). Jugendliche aus Förderschulen mit Schwerpunkt „Lernen“: Schwieriger Übergang in Ausbildung und Arbeitsmarkt. *IAB-Kurzbericht*, 22, 1–12. https://doku.iab.de/kurzber/2021/kb2021-22.pdf

Menze, L., Solga, H., & Pollak, R. (2023). Long-term scarring from institutional labelling: The risk of NEET of students from schools for learning disability in Germany., *Acta Sociologica, 66* (3), 289–306. https://doi.org/10.1177/00016993221114257

Metzler, C., Pierenkemper, S., Placke, B., Seyda, S., & Werner, D. (2016). Menschen mit Behinderung in der dualen Berufsausbildung: Potenziale zur Stärkung der Inklusion, *KOFA-Studie, No. 1/2016*. https://hdl.handle.net/10419/172079

Molden, T. H., & Tøssebro, J. (2012). Disability measurements: Impact on research results. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *14* (4), 340–357. https://doi.org/10.1080/15017419.2011.621654

Nepomyashcha, Y. (2021). *Schulisch-berufliche Übergänge im Kontext von Inklusion: Studie zu Unterstützungsstrategien für förderbedürftige junge Menschen* (Bd. 66). wbv Media.

Niehaus, M., Kaul, T., Friedrich-Gärtner, L., Klinkhammer, D., & Menzel, F. (2012). *Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf* (Berufsbildungsforschung, Bd. 14). BMBF. https://www.hf.uni-koeln.de/file/7857

Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien.* transcript. https://doi.org/10.14361/transcript.9783839415320

Powell, J. J. W. (2011). *Barriers to Inclusion: Special Education in the United States and Germany.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315635880

Reimann, P., & Lemke, V. (2024). „Ich kann nicht jedem alles anbieten. Inklusionsbestrebungen in Reha-Teams der Bundesagentur für Arbeit. In S. Ixmeier, P. Buck & D. Münk (Hrsg.), *Chancen für Alle durch (berufliche) Bildung: Inklusion und Teilhabe für Menschen mit gesundheitlicher Beeinträchtigung* (S. 51–65). wbv. https://doi.org/10.3278/9783763976386

Reims, N., & Schels, B. (2022). Typical school-to-work transitions of young adults with disabilities in Germany – a cohort study of recipients of vocational rehabilitation services after leaving school in 2008. *Disability and Rehabilitation*, *44* (20), 5834–5846. https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1948115

Reims, N., & Tophoven, S. (2021). Double Burden of Disability and Poverty: Does Vocational Rehabilitation Ease the School-to-Work Transition? *Social Inclusion, 9* (4), 92–102. https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4649

Reims, N., Rauch, A., & Thomsen, U. (2023a). Preventing a Scarring Start into the Labor Market: Integration Strategies for Young Persons with Disabilities. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 33, 723–738. https://doi.org/10.1007/s10926-023-10111-9

Reims, N., Rauch, A., & Nivorozhkin, A. (2023b). Ersteingliederung in der beruflichen Rehabilitation. Nach einer Reha findet ein höherer Anteil junger Menschen mit Behinderungen Arbeit. *IAB-Kurzbericht,* 11 (2023). https://doku.iab.de/kurzber/2023/kb2023-11.pdf

Rojewski, J. W., Lee, I. H., & Gregg, N. (2015). Causal Effects of Inclusion on Postsecondary Education Outcomes of Individuals with High-Incidence Disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, *25* (4), 210–219. https://doi.org/10.1177/1044207313505648

Schäfers, M. (2024). Zur Messung von Behinderung in der Teilhabebefragung und Teilhaberichterstattung. *Die Rehabilitation, 63* (05), 316–322. https://doi.org/10.1055/a-2366-5317

Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft: Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk0q9

Statistisches Bundesamt. (2022). *Allgemeinbildende Schulen – Fachserie 11 Reihe 1 – Schuljahr 2020/2021*. Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/statistischer-bericht-allgemeinbildende-schulen-2110100227005.html?nn=209544

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

Thielen, M., & Kurth, S. (2023). Übergangskulturen in der Sekundarstufe I. Einzelschulische Modi der Gestaltung von Berufsorientierung im Spiegel von Differenz- und Ungleichheitsdynamiken. *Vierteljahrzeitschrift für Heilpädagogik*, *92*, 1–18. https://doi.org/10.2378/vhn2023.art21d

Tophoven, S., Reims, N., & Tisch, A. (2019). Vocational Rehabilitation of Young Adults with Psychological Disabilities. *Journal of Occupational Rehabilitation*, *29* (1), 150–162. https://doi.org/10.1007/s10926-018-9773-y

Uhly, A., Kroll, S., & Krekel, E. (2011). Strukturen und Entwicklungen der zweijährigen Ausbildungsberufe des dualen Systems. Ergebnisse aus der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.) sowie der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30.09. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere 128.* Bundesinstitut für Berufsbildung. https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/6732

United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities.* https://www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/conventionrightspersonswithdisabilities.aspx

Van Essen, F. (2013). *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01618-0

Vollmer, K., & Frohnenberg, C. (2008). Die Ausbildungsregelungen für behinderte Menschen unter Berücksichtigung quantitativer und qualitativer Kriterien und Fragestellungen. Abschlussbericht. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere 103.* Bundesinstitut für Berufsbildung. https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/2082

Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik, 29* (1), 9–31. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-18770

Walther, A. (2015). Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In S. Schmidt-Lauff, H. von Felden & H. Pätzold (Hrsg.), *Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge* (S. 35–56). Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjvrk.6

Wild, M. (2017). *Auszubildende mit Hörschädigung in der Berufsausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt* [Dissertation]. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/20787/1/Wild_Markus.pdf

WHO (World Health Organization). (2002). *Towards a Common Language for Functioning, Disability, and Health*. www.who.int/classifications/icf/training/icfbeginnersguide.pdf

Xyländer, M., & Rambausek-Haß (2025). „Arbeit, die andere nicht machen wollen“ – Praktikumserfahrungen von Förderschüler*innen im Prozess der Berufsorientierung. *Teilhabe, 64 (1)*, 18–25.

Zölls-Kaser, P. (2023). Der Übergang Schule-Beruf von Schüler* innen des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung. *Teilhabe*, *62* (2), 50–57.

Jonna M. Blanck, Prof. Dr., Juniorprofessorin für Transitionsprozesse im Bildungssystem unter Berücksichtigung von Beeinträchtigungen und Behinderungen, Humboldt-Universität zu Berlin.
E-Mail: jonna.blanck@hu-berlin.de
Korrespondenzadresse: Unter den Linden 6, 10099 Berlin, ORCID: 0000-0003-3193-7202

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

DDS – Die Deutsche Schule
117. Jahrgang 2025, Heft 4, S. 274–285
https://doi.org/10.31244/dds.2025.04.03
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2025

Kathrin Brandenberg, Caroline Sahli Lozano, Sara Lustenberger & Robin Benz

Auf dem Weg zum Wunschberuf?

Kompromisse beim Übertritt in die Berufsausbildung von Lernenden mit Lernzielreduktion

Zusammenfassung

Mit Längsschnittdaten aus der Schweiz wird in der vorliegenden Studie untersucht, inwiefern Lernende mit reduzierten individuellen Lernzielen (RILZ) in Berufsausbildungen eintreten können, die den Anforderungen ihres Wunschberufs entsprechen. Die Resultate zeigen, dass Lernende mit RILZ systematisch häufiger schulisch weniger anforderungsreiche Ausbildungen aufnehmen als vergleichbare Lernende ohne RILZ.
Schlüsselwörter: sonderpädagogische Maßnahme; zieldifferente Integration; Berufswunsch; Transition; Bildungsverlauf; Berufsausbildung

Moving Towards the Desired Occupation?

Compromises at the Transition to Vocational Education and Training Among Students with Reduced Individual Learning Objectives

Abstract

Using Swiss longitudinal data, this study examines the extent to which students with reduced individual learning objectives (RILO) can enter vocational education and training programmes that match the academic demands of their desired occupation. The results show that students with RILO are systematically more likely to start programmes that are academically less demanding than comparable students without RILO.
Keywords: special educational measure; integration with curriculum modification; career aspirations; transition; educational trajectory; vocational training

1 Einleitung

Die Schweiz verpflichtete sich 2014 mit der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2006) zur schulischen Integration von Lernenden mit Behinderungen. Lernzieldifferenzierung ist bei deren Umsetzung zentral, da nicht alle Schüler*innen (S*) in Regelklassen dieselben Lernziele und -inhalte erreichen können (Sahli Lozano et al., 2021). Doch Forschung zeigt, dass reduzierte individuelle Lernziele (RILZ) die soziale Integration, die Lehrpersoneneinschätzung und die Leistungsentwicklung der betroffenen Lernenden ne-

gativ beeinflussen können (Sahli Lozano et al., 2017, 2023; Sahli Lozano, Brandenberg et al., 2022). Die längerfristigen Auswirkungen von RILZ auf Ausbildungsverläufe sind hingegen kaum erforscht. Die vorliegende Studie untersucht erstmals für die Schweiz, inwiefern S* mit RILZ in eine Berufslehre eintreten, die den akademischen Anforderungen ihres Wunschberufs entsprechen. Als Kontrollgruppe dienen Lernende ohne RILZ mit ähnlichen kognitiven Grundfähigkeiten und vergleichbarem sozioökonomischem Hintergrund. Diese Frage ist relevant, da Kompromisse bei der Berufswahl das subjektive Wohlbefinden beeinträchtigen können (Nießen et al., 2023) und vermehrt zu Lehrabbrüchen führen (Beckmann et al., 2023).

2 Lernzielreduktion für Lernende mit besonderem Bildungsbedarf

In der Schweiz haben S* Anspruch auf integrative Maßnahmen, wenn sie ohne spezielle Unterstützung dem Regelunterricht nicht folgen können oder ein besonderer Bildungsbedarf besteht (EDK, 2007). Dabei wird unterschieden zwischen einfachen Maßnahmen bei sogenannten leichteren Beeinträchtigungen und verstärkten Maßnahmen bei schwereren Beeinträchtigungen, deren Verordnung eines standardisierten Abklärungsverfahrens bedarf. Die Lernzielreduktion zählt zu den einfachen Maßnahmen. In der Schweiz lag ihre Prävalenz im Schuljahr 2022/23 bei 4.6 Prozent (BFS, 2024). Aufgrund des föderalistisch organisierten schweizerischen Bildungssystems geht die Ausgestaltung integrativer Maßnahmen mit einer erheblichen Heterogenität einher (Sahli Lozano et al., 2021). Dieser Beitrag befasst sich deshalb exemplarisch mit *reduzierten individuellen Lernzielen* (RILZ) im Kanton Bern. Es kann davon ausgegangen werden, dass Analyseergebnisse zu RILZ auf Kantone und Bildungssysteme mit einer ähnlichen Ausgestaltung der Maßnahme übertragen werden können.

Gemäß Hochrechnungen im Rahmen der diesem Beitrag zugrunde liegenden Studie (vgl. Kap. 5.1) beträgt die Berner RILZ-Quote 5 Prozent. Im Kanton Bern richten sich RILZ an S* ab der 3. Primarschulklasse mit einem durch die Lehrperson niedrig eingeschätzten kognitiven Leistungspotenzial oder einer kognitiven Beeinträchtigung. Voraussetzung für eine Vergabe ist, dass S* die im offiziellen Lehrplan vorgegebenen Lernziele über einen längeren Zeitraum nicht erreichen. RILZ werden von der Schulleitung bewilligt, wobei ein Attest einer anerkannten Fachstelle erst ab einer Lernzielreduktion in mehr als zwei Schulfächern erforderlich ist (BKD, 2024).

Die Vergabe von RILZ ist im Kanton Bern nicht zwingend gekoppelt an die integrative Förderung (IF) durch eine schulische Heilpädagog*in. Manche S* mit RILZ erhalten folglich keine spezifische Förderung oder Unterstützung. Der vorliegende Beitrag untersucht RILZ, die in Regelklassen in einem integrativen Setting umgesetzt werden. Die Maßnahme schließt den gleichzeitigen Erhalt eines Nachteilsausgleichs (NAG) in der Regel aus (BKD, 2020). Sie wird im Zeugnis der betroffenen S* vermerkt (BKD, 2024). Lehrplananpassungen werden in der Schweiz jedoch auch in Sonderklassen an Regelschulen sowie an Sonderschulen vorgenommen (Lanners, 2024).

3 Bildungssystem der Schweiz

Die Schweiz hat, ähnlich wie Deutschland, ein föderalistisch organisiertes und hoch stratifiziertes Bildungssystem, das sich in einer Hierarchisierung von Bildungsgängen und Abschlüssen auf Sekundarstufe I (SekI) äußert. Die SekI kann mit Grundanforderungen oder erweiterten Anforderungen abgeschlossen werden. Letztere erleichtern den Zugang zu einem breiteren Spektrum an Bildungs- und Ausbildungsoptionen. Der Übertritt in die Sekundarstufe II (SekII) erfolgt nach Abschluss der 9. Klasse nach elf obligatorischen Schuljahren (EDK, o. J.). Nebst allgemeinbildenden Schulen (z. B. Gymnasium, Fachmittelschule) existieren auf SekII zahlreiche drei- bis vierjährige duale Berufsausbildungen, die zum Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) führen. Die zweijährige duale Ausbildung, die mit dem Eidgenössischen Berufsattest (EBA) abgeschlossen wird, richtet sich an schulisch schwächere Lernende (Fitzli et al., 2016). S* mit RILZ zählen potenziell zur Zielgruppe der EBA-Ausbildungen. S* ohne direkte Anschlusslösung an die SekI können ein 10. Schuljahr in einem Brückenangebot absolvieren (EDK, o. J.). Wie sich RILZ auf die Wahl von Lehrberufen auswirken kann und inwiefern Berufswünsche dabei Berücksichtigung finden, soll im folgenden Abschnitt näher beschrieben werden.

4 Berufswunsch versus Wirklichkeit und die Bedeutung einer Lernzielreduktion

Die Entscheidung für einen Lehrberuf beeinflusst die berufliche Zukunft und soziale Position im Erwachsenenalter (Georg, 2009). Erste Berufswünsche entstehen im frühen Kindesalter und werden durch persönliche Interessen, schulische Erfahrungen sowie soziales und kulturelles Kapital geformt (Gottfredson, 1996; Lent et al., 1994; Sewell et al., 1970). Mit zunehmendem Alter passen Jugendliche ihre Berufswünsche an realistische Ausbildungsoptionen an (Herzog et al., 2006). Inwieweit Berufswünsche realisiert werden können, hängt von individuellen, sozialen und strukturellen Faktoren ab (Buchmann & Kriesi, 2012; Glauser & Becker, 2016; Neuenschwander, 2021).

Das Wisconsin-Modell (Sewell et al., 1970) und die sozialkognitive Laufbahntheorie (Lent et al., 1994) betonen die zentrale Rolle von Lehrpersonen bei der Entwicklung beruflicher Wünsche und Ziele ihrer S*. Studien belegen dies und zeigen auf, dass Lehrpersonen durch Erwartungen und Beurteilungen der Fähigkeiten von S* Einfluss nehmen (z. B. Lazarides & Watt, 2015; Neuenschwander & Malti, 2009). Sonderpädagogische Labels können nicht nur Lehrpersonenerwartungen senken (Kashikar et al., 2023), sondern im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung auch die Selbstwahrnehmung schulischer Kompetenzen sowie die Leistung von Lernenden mindern (Rosenthal & Jacobson, 1968; Wang et al., 2018), was sich nachweislich auf den Berufswahl- und Bewerbungsprozess auswirkt (Lent et al., 1994). Zudem werden gelabelte S* von ihren Lehrpersonen möglicherweise in Ausbildungen mit tieferem Anforderungsniveau beraten (Gomolla & Radtke, 2009). Befunde zu S* mit RILZ, bspw. die Unterschätzung ihres kognitiven Leistungspotenzials durch Lehrpersonen, die niedrige Selbsteinschätzung schulischer Kompetenzen oder die ungünstige Leistungsentwicklung (Brandenberg et al., 2025; Sahli Lozano et al., 2017, 2023; Sahli Lozano, Brandenberg et al., 2022), lassen vergleichbare Label-Effekte auf den Berufswahl- und Bewerbungsprozess vermuten.

Weiter bestimmen Selektionsprozesse, ob angestrebte Berufe in Form einer Berufslehre realisiert werden können (Imdorf, 2014). Bildungszertifikate und Zeugnisse fungieren dabei als bedeutsame Signale, die genutzt werden, um die bewerbende Person einzuschätzen (Spence, 1973). Maßgeblich können Schultyp und Zeugnisvermerke als schnelle Selektionskriterien dienen. S* mit RILZ sind in dieser Hinsicht besonders benachteiligt, da sie auf SekI meist einen Schultyp mit Grundanforderungen besuchen und anstelle regulärer Noten einen RILZ-Vermerk im Zeugnis haben (BKD, 2024). Arbeitgebende interpretieren solche Informationen als Indikatoren für die Leistungsfähigkeit (Fossati et al., 2020). Besonders stark könnte dieser Mechanismus in beliebten Branchen greifen, wo Betriebe aus zahlreichen Bewerbenden auswählen können. S* mit niedrigerem Schulleistungsniveau resp. besonderem Bildungsbedarf müssen demnach häufiger auf alternative oder weniger präferierte Ausbildungswege ausweichen (Becker & Glauser, 2018; Konietzka, 2016; Sahli Lozano, 2012).

Zusammenfassend lässt sich erstens sagen, dass geringere Lehrpersonenerwartungen an das kognitive Leistungspotenzial und ein tieferes akademisches Selbstkonzept aufgrund eines sonderpädagogischen Labels es wahrscheinlich machen, dass S* mit RILZ sich auf schulisch weniger anspruchsvolle Lehrberufe bewerben als vergleichbare S* ohne RILZ und womöglich auch in solche Ausbildungen hineinberaten werden. Zweitens sendet der RILZ-Vermerk im Zeugnis unvorteilhafte Signale aus, was dazu führt, dass S* mit RILZ häufiger von Lehrbetrieben abgewiesen werden. In der Konsequenz ist zu erwarten, dass S* mit RILZ vermehrt Kompromisse eingehen müssen und sich in Berufsausbildungen selektieren, die nicht den Anforderungen des einst genannten Wunschberufs entsprechen. Davon ausgehend kann folgende Hypothese abgeleitet werden:

Im Vergleich zu S ohne RILZ finden sich S* mit RILZ mit höherer Wahrscheinlichkeit in einem Lehrberuf, der ein niedrigeres akademisches Anforderungsniveau aufweist als ihr Wunschberuf.*

5 Methodisches Vorgehen

5.1 Stichprobe

Die Analysen beruhen auf Daten der Längsschnittstudie BELIMA, die im Rahmen einer geschichteten Zufallsstichprobe aller Lernenden im Kanton Bern erhoben wurden (für Details siehe Sahli Lozano et al., 2023). Spezifischer wurden Informationen der zweiten (2018) und dritten (2022) Erhebungswelle verwendet, anhand derer der Übergang von SekI auf SekII von insgesamt 2279 Jugendlichen untersucht werden konnte. Durch den Ausschluss von Personen, die die SekI im Jahr 2019 noch nicht abgeschlossen hatten (n = 156), reduzierte sich die Analysestichprobe auf 2123 Personen (49.3 % weiblich, Durchschnittsalter 19.4 Jahre, SD = 0.69).

5.2 Variablen und Operationalisierung

Kriteriumsvariablen: Am Ende der 8. resp. 9. Klasse der SekI wurde die Untersuchungsstichprobe nach ihrem Wunschberuf gefragt („Was ist dein Wunschberuf?“). Zudem

wurden für die Operationalisierung der Kriteriumsvariable die Angaben zum Lehrberuf im dritten Jahr nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit verwendet. Dieses Vorgehen wurde gewählt, da viele S* mit RILZ ein- oder gar zweijährige Zwischenlösungen besuchen (48 % im 1. Jahr, 23 % im 2. Jahr), bevor sie in eine Berufslehre eintreten. Der Wunschberuf auf SekI und der Lehrberuf auf SekII wurden anhand der Klassifikation des akademischen Anforderungsniveaus nach Stalder (2011) codiert. Die Klassifikation wurde um zusätzliche Kategorien für nicht enthaltene Ausbildungen oder Tätigkeiten erweitert (Wertebereich 0–16). Zur Hypothesenprüfung wurde in einem ersten Schritt die Differenz zwischen dem ordinal skalierten akademischen Anforderungsniveau des Wunschberufs und demjenigen des gewählten Lehrberufs errechnet. Für die binäre logistische Regressionsanalyse wurde der Differenzbetrag in eine Dummyvariable umcodiert. Die Kriteriumsvariable *Wert Lehrberuf < Wert Berufswunsch* erhielt für alle Differenzwerte im Minusbereich den Wert 1, ansonsten den Wert 0. Wünscht sich jemand bspw., Schreiner EFZ (Anforderungsniveau 10) zu werden, lernt dann jedoch Maurer EBA (Anforderungsniveau 6), so liegt der Lehrberuf um 4 Messeinheiten unter dem ursprünglich gewünschten Beruf. Die Kriteriumsvariable erhält folglich den Wert 1.

Unabhängige Variable: Der Erhalt von *RILZ* (n = 72, 3,4 %) wird als unabhängige Variable verwendet, wobei S* mit RILZ den Wert 1 und S* ohne RILZ den Wert 0 haben. Der Erhalt integrativer schulischer Maßnahmen beruht auf Angaben der Klassenlehrperson während der zweiten Erhebungswelle des Projekts BELIMA. Bei fehlenden oder widersprüchlichen Informationen wurden retrospektive Selbstauskünfte der S* während der dritten Erhebungswelle verwendet.

Kontrollvariablen: Da der Berufswahlprozess (Aspirationen und den Berufswahlentscheid umfassend) durch verschiedene Störfaktoren beeinflusst wird, wurden diese als Kontrollvariablen (vgl. Tab. 1) berücksichtigt. Es ist plausibel anzunehmen, dass insbesondere schulische Leistungsmerkmale wichtige Einflussfaktoren sind (z. B. Sewell et al., 1970). Erhoben wurden die Leistungsmerkmale anhand standardisierter Scores für *Schulleistungen in Mathematik und Deutsch* (Stellwerk; Moser, 2006) und anhand des *Schultyps in den Fächern Mathematik und Deutsch* (Grundanforderungen/erweiterte Anforderungen).

Gemäß Forschungsstand haben sich im Berufswahlprozess jedoch auch askriptive Merkmale, wie Geschlecht, Migrationshintergrund oder soziale Herkunft, als bedeutend erwiesen (Becker & Glauser, 2018; Buchmann & Kriesi, 2012). Für die vorliegenden Analysen wurden deshalb *Intelligenz* (CFT-20; Weiss, 2006), *Geschlecht, Alter, Klassenstufe* (8./9. Klasse), der *SES der Erziehungsberechtigten* (höchster ISEI-Wert der Erziehungsberechtigten; Ganzeboom, 2010), die *Tertiärbildung mindestens eines Erziehungsberechtigten* sowie der *Migrationshintergrund* berücksichtigt. Der Migrationshintergrund gibt an, ob die Jugendlichen selbst oder mindestens eine erziehungsberechtigte Person in einem Land mit Anspruch auf Entwicklungshilfe (OECD, 2020) oder einem Land der „zweiten Migrationswelle“ (Portugal, Sri Lanka, Türkei oder Balkanländer; Beck & Jäpel, 2019) geboren worden sind. Zudem wurde der Erhalt der integrativen schulischen Maßnahmen *NAG* und *IF* kontrolliert, um auszuschließen, dass S* mit unterschiedlichen Maßnahmen miteinander verglichen werden.

Tab. 1: Stichprobencharakteristika der Modellvariablen

	Gesamt	Kein RILZ	RILZ	
	N = 2123 (100 %)	n = 2051 (96.6 %)	n = 72 (3.4 %)	
	***M* (*SD*)/%**	***M* (*SD*)/%**	***M* (*SD*)/%**	***p***
Kontrollvariablen				
Alter $_{\text{Jahre}}$	19.4 (0.69)	19.4 (0.69)	19.6 (0.77)	*
Geschlecht *(weiblich)*	49.3 %	49.1 %	45.8 %	
Intelligenz $_{\text{stand}}$	0.14 (1.00)	0.17 (0.99)	-0.96 (0.90)	***
Schulleistung Mathe $_{\text{stand}}$	-0.38 (1.14)	-0.32 (1.11)	-2.06 (0.80)	***
Schulleistung Deutsch $_{\text{stand}}$	-0.23 (1.18)	-0.18 (1.16)	-1.71 (0.93)	***
Schultyp Mathe *(erweiterte Anforderungen)*	56.6 %	58.6 %	2.8 %	***
Schultyp Deutsch *(erweiterte Anforderungen)*	61.8 %	63.9 %	7.0 %	***
Klassenstufe *(9. Klasse)*	68.4 %	69.1 %	68.1 %	
Integrative Förderung (IF) *(ja)*	7.9 %	6.6 %	44.4 %	***
Nachteilsausgleich (NAG) *(ja)*	3.2 %	3.3 %	0.0 %	***
SES Erziehungsberechtigte	51.81 (15.44)	52.01 (15.43)	45.02 (14.42)	**
Tertiärbildung Erziehungsberechtigte *(ja)*	26.8 %	27.2 %	13.0 %	**
Migrationshintergrund[1] *(ja)*	11.7 %	11.5 %	20.0 %	
Kriteriumsvariable				
Wert Lehrberuf < Wert Berufswunsch *(ja)*	45.8 %	45.3 %	67.7 %	*

Quelle: eigene Berechnungen.

Anm.: Kein RILZ = Keine reduzierten individuellen Lernziele auf SekI. RILZ = reduzierte individuelle Lernziele auf SekI. stand = standardisiert. [1]Migration aus einem strukturell schwachen Land. Kennwerte beziehen sich auf Daten vor der Imputation. Mittelwertvergleiche der metrischen Variablen anhand von t-Tests; Schätzung der Unterschiede in den Proportionen der binären Variablen anhand des Fisher's Exact Tests. *$p < 0.05$. **$p < 0.01$. ***$p < 0.001$.

Deskriptive Statistiken der Modellvariablen sind in Tabelle 1 dargestellt. Fehlende Werte wurden mittels multipler Imputation imputiert (van Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011).[1]

5.3 Statistische Analysen

Für die Analysen wurde ein Propensity-Score (PS)-Matching-Ansatz verfolgt (Zhao et al., 2021). Vergleichbar mit einer Fall-Kontroll-Studie wurden dabei Jugendliche einander zu-

1 Es wurden 50 imputierte Datensätze erstellt, deren Ergebnisse nach Rubins Regeln zusammengefasst wurden.

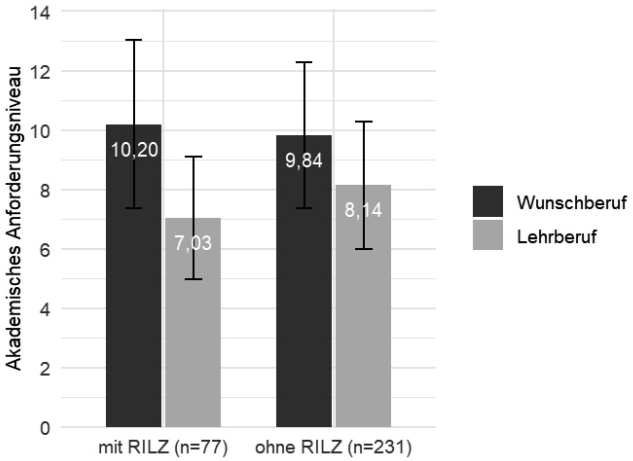
geordnet, die sich in allen berücksichtigten Kontrollvariablen ähnlich sind. Spezifischer wurde die Methode des genetischen Matchings angewendet, wobei jeder*jedem S* mit RILZ jeweils drei ähnliche Kontrollpersonen ohne RILZ zugeordnet wurden (Diamond & Jasjeet, 2013).

Die Prüfung der Hypothese erfolgte mittels binärer logistischer Regression. Die Variable *Wert Lehrberuf < Wert Berufswunsch* wurde als abhängige Variable in das Regressionsmodell aufgenommen, die Maßnahme *RILZ* sowie die *Kontrollvariablen* als Prädiktoren. Zur einfacheren Interpretation wurden die Koeffizienten in Average Marginal Effects (*AME*) überführt.

6 Ergebnisse

Die Kennwerte der Modellvariablen (vgl. Tab. 1) zeigen auf, in welchen Bereichen sich die Gruppe der S* mit RILZ von S* ohne RILZ unterscheiden: Sie haben im Durchschnitt ein niedrigeres kognitives Potenzial, zeigen schlechtere Schulleistungen und besuchen häufiger einen Schultyp mit Grundanforderungen. Sie stammen öfter aus Familien mit tiefem SES. Die prozentuale Verteilung auf der Kriteriumsvariable deutet überdies darauf hin, dass insbesondere die Lehrberufe von S* mit RILZ ein tieferes akademisches Anforderungsniveau aufweisen als der gewünschte Beruf. Dies trifft bei 67,7 Prozent der S* mit RILZ zu. Demgegenüber befinden sich 45,3 Prozent der S* ohne RILZ in Ausbildungen mit tieferem Anforderungsniveau. Abbildung 1 illustriert, dass die Differenz zwischen dem durchschnittlichen Anforderungsniveau von Wunsch- und Lehrberuf bei S* mit RILZ deutlich grösser ist. Im Mittel liegt das Anforderungsniveau ihres Lehrberufs um 1,1 Messein-

Abb. 1: Mittelwerte des akademischen Anforderungsniveaus von Wunschberuf und Lehrberuf



Quelle: eigene Berechnungen.
Anm.: Die Zahlen basieren auf Berechnungen anhand der gematchten Stichprobe. Die Fehlerbalken markieren die Standardabweichungen.

heiten unter demjenigen von S* ohne RILZ; das durchschnittliche Niveau der Wunschberufe fällt bei S* mit RILZ hingegen leicht höher aus (+0,4 Messeinheiten).

Die Hypothesenprüfung hat ergeben, dass signifikante Unterschiede zwischen S* mit RILZ und ihren Kontrollpersonen ohne RILZ existieren: Für S* mit RILZ besteht eine um 20 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit, dass das akademische Anforderungsniveau ihres Lehrberufs niedriger ist als dasjenige ihres Berufswunschs ($AME = 0.203$, $p = 0.000$).[2] Durchgeführte Sensitivitätsanalysen (Regressionsanalysen mit nicht imputierten Daten oder basierend auf einem 1:1-Matching) ergaben vergleichbare Resultate.

7 Limitationen

Zu beachten ist bei der Interpretation der Ergebnisse, dass die angegebenen Berufswünsche eine Momentaufnahme sind, und sich im Verlaufe der Zeit wandeln können (Kriesi & Basler, 2020). Zudem erschwert die geringe Stichprobengröße weiterführende Analysen in Untergruppen (z. B. RILZ-S* mit und ohne IF). S* mit RILZ *und* Unterstützung durch eine schulische Heilpädagog*in haben möglicherweise bessere Voraussetzungen, ihre beruflichen Ziele umzusetzen. Darüber hinaus ist unklar, seit wann diese S* RILZ hatten. Unterschiedliche Auswirkungen einer lang- resp. kurzfristigen Lernzielreduktion auf Berufswünsche und deren Realisierung wären plausibel.

8 Diskussion und Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde untersucht, inwiefern Lernende mit reduzierten individuellen Lernzielen (RILZ) in nachobligatorische Ausbildungen eintreten können, die den Anforderungen ihres Wunschberufs entsprechen, dies im Vergleich zu Lernenden ohne RILZ. Die Analysen ergaben, dass S* mit RILZ systematisch häufiger schulisch weniger anforderungsreiche Ausbildungen aufnehmen, trotz vergleichbarer Schulleistungen, IQ und familiärem Hintergrund. Obwohl die Maßnahme die schulische Integration von S* mit Lernschwäche oder kognitiver Beeinträchtigung fördern soll, kann sie ein zusätzliches Hindernis beim Übertritt in die SekII darstellen. Gerade im Hinblick auf einen gelingenden Ausbildungseinstieg ist der Besuch einer Regelschule jedoch zentral. Für Sonderschulabgänger*innen ist eine Ausbildung im ersten Arbeitsmarkt schwerer zugänglich (z. B. Powell et al., 2024).

Frühere Befunde zeigen zudem, dass RILZ sozial selektiv vergeben werden (Sahli Lozano, Wüthrich et al., 2022) und eine potenziell stigmatisierende Wirkung entfalten können (z. B. Sahli Lozano, Brandenberg et al., 2022). Um solch negativen Mechanismen entgegenzuwirken, sollte weiterführend untersucht werden, wie RILZ vergeben und umgesetzt werden. Eine objektive Grundlage für die Reduktion der Lernziele durch ein standardisiertes Abklärungsverfahren mit geschulten Fachpersonen wäre eine sinnvolle Ergänzung zur Lehrpersoneneinschätzung. Zudem könnte eine regelmäßige Überprüfung der Lernziele durch eine schulische Heilpädagog*in sichergestellt werden, die sowohl S* mit RILZ im

2 Weiterführende Informationen zu den Analysen sind zu finden unter https://osf.io/er95u/overview?view_only=16d6e93cc90e485a94cad1afff987e26.

Lernprozess unterstützt als auch Lehrpersonen bei der Förderplanung berät. Auf diese Weise würde das Risiko einer übermäßigen oder unnötigen Lernzielreduktion gesenkt. Darüber hinaus ist eine Sensibilisierung aller Akteur*innen im Berufswahlprozess (Lehrpersonen, Berufsberatende, Ausbildende) essenziell, um potenzielle Zugangsbarrieren (Unterschätzung des Leistungspotenzials, sonderpädagogisches Label im Zeugnis) in die Berufslehre abzubauen. S* mit RILZ sollen im Berufswahlprozess gezielt unterstützt werden (Sahli Lozano, Wüthrich et al., 2022). Stärker kompetenz- und arbeitsmarktorientierte Abschlusszeugnisse ohne sonderpädagogischen Vermerk könnten zudem zum Abbau der negativen Signalwirkung beitragen.

Grundsätzlich sind die vorliegenden Ergebnisse auf Kantone und Bildungssysteme mit einer ähnlichen Ausgestaltung der Maßnahme RILZ übertragbar. Weiterführend müsste jedoch überprüft werden, ob die vorliegenden Ergebnisse zu RILZ auch auf Regionen mit einer anderen Vergabe- und Umsetzungspraxis übertragbar sind, resp. ob es bereits Ausgestaltungsmöglichkeiten gibt, die die stigmatisierende Wirkung von RILZ mindern. Wichtig ist generell eine systematische Erfassung und Dokumentation der Maßnahme, damit mögliche Chancen und Risiken zuverlässig analysiert werden können.

Literatur und Internetquellen

Beck, M., & Jäpel, F. (2019). Migration und Bildungsarmut: Übertrittsrisiken im Schweizer Bildungssystem. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 491–522). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19573-1_19

Becker, R., & Glauser, D. (2018). Berufsausbildung, Berufsmaturität oder Mittelschule? Soziale Selektivität beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Deutschschweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, *44* (1), 9–33. https://doi.org/10.1515/sjs-2018-0002

Beckmann, J., Wicht, A., & Siembab, M. (2023). Career Compromises and Dropout from Vocational Education and Training in Germany. *Social Forces*, *102* (2), 658–680. https://doi.org/10.1093/sf/soad063

BFS (Bundesamt für Statistik). (2024). *Lernende der obligatorischen Schule nach Schulkanton, Unterrichtsart und Art der sonderpädagogischen Maßnahmen*. https://www.bfs.admin.ch/bfs/rm/home.assetdetail.34107794.html

BKD (Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern). (2020). *Informationen zum Abweichen von der DVBS*. https://www.akvb-unterricht.bkd.be.ch/content/dam/akvb-unterricht_bkd/dokumente/de/startseite/regelunterricht/beurteilung-uebertritte/abweichen-von-der-dvbs/information-abweichen-dvbs-langversion-d.pdf

BKD (Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Bern). (2024). *Leitfaden Massnahmen in der Regelschule (MR). Regelung der einfachen sonderpädagogischen und unterstützenden Massnahmen im Regelschulangebot des Kantons Bern für Lehrpersonen, Schulleitungen und Schulbehörden*. https://www.akvb-unterricht.bkd.be.ch/content/dam/akvb-unterricht_bkd/dokumente/de/startseite/sonderpaedagogische-massnahmen/einfache-sonderpaedagogische-massnahmen/mr-leitfaden-v202401.pdf

Brandenberg, K., Sahli Lozano, C., Wicki, M., Lustenberger, S., & Wüthrich, S. (2025). Akademisches Selbstkonzept und Berufsaspirationen von Schüler:innen der Sekundarstufe I mit reduzierten Lernzielen oder einem Nachteilsausgleich. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, *94*. https://doi.org/10.2378/vhn2025.art14d

Buchmann, M., & Kriesi, I. (2012). Geschlechtstypische Berufswahl: Begabungszuschreibungen, Aspirationen und Institutionen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *52*, 56–280. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00120-9_11

Diamond, A., & Jasjeet, S. (2013). Genetic matching for estimating causal effects: A general multivariate matching method for achieving balance in observational studies. *Review of Economics and Statistics*, *95* (3), 932–945. https://doi.org/10.1162/rest_a_00318

EDK (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren). (o. J.). *Bildungssystem Schweiz*. https://www.edk.ch/de/bildungssystem-ch

EDK (Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektorinnen und -direktoren). (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik*. https://edudoc.ch/record/87689?ln=de

Fitzli, D., Grütter, M., Fontana, M.-C., Koebel, K., Bock, S., Graf, S., & Alyn, W. (2016). *Evaluation EBA II: Evaluation der Arbeitsmarktsituation und Weiterbildungsperspektive von Absolventen und Absolventinnen mit eidgenössischem Berufsattest (EBA)* [Schlussbericht]. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI). https://edudoc.ch/record/132876?ln=de

Fossati, F., Wilson, A., & Bonoli, G. (2020). What signals do employers use when hiring? Evidence from a survey experiment in the apprenticeship market. *European Sociological Review, 36* (5), 760–779. https://doi.org/10.1093/esr/jcaa020

Ganzeboom, H. B. G. (2010). *International standard classification of occupations (ISCO-08) with ISEI-08 scores.* http://www.harryganzeboom.nl/isco08/isco08_with_isei.pdf

Georg, W. (2009). Prädiktion des Berufsstatus – Zur unterschiedlichen Bedeutung personaler Ressourcen bei Frauen und Männern. In H. Fend, F. Berger & U. Grob (Hrsg.), *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LifE-Studie.* (S. 141–159). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91547-0_6

Glauser, D., & Becker, R. (2016). VET or general education? Effects of regional opportunity structures on educational attainment in German-speaking Switzerland. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, *8* (1), 8. https://doi.org/10.1186/s40461-016-0033-0

Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). Institutionelle Diskriminierung. In M. Gomolla & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (S. 35–58). VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7_2

Gottfredson, L. (1996). Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise. In D. Brown & L. Brooks (Hrsg.), *Career choice and development* (3. Aufl., S. 179–232). Jossey-Bass. https://www1.udel.edu/educ/gottfredson/reprints/1996CCtheory.pdf

Herzog, W., Neuenschwander, M. P., & Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten.* Haupt Verlag. https://www.researchgate.net/publication/281376167_Berufswahlprozess_-_Wie_sich_Jugendliche_auf_ihren_Beruf_vorbereiten/link/5dc3e8c592851c81803349d0/download

Imdorf, C. (2014). Die Bedeutung von Schulqualifikationen, nationaler Herkunft und Geschlecht beim Übergang von der Schule in die betriebliche Berufsausbildung. In M. P. Neuenschwander (Hrsg.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt. Forschungsbefunde und Praxisbeispiele* (S. 41–62). Rüegger Verlag.

Kashikar, L., Soemers, L., Lüke, T., & Grosche, M. (2023). Does the 'Learning Disability' label lower teachers' performance expectations? *Social Psychology of Education, 26* (4), 971–1000. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09775-1

Konietzka, D. (2016). Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (S. 315–344). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_10

Kriesi, I., & Basler, A. (2020). Die Entwicklung der Berufswünsche von jungen Frauen und Männern in der Schweiz. *Social Change in Switzerland, 23*. http://doi.org/10.22019/SC-2020-00006

Lanners, R. (2024). Integration vor Separation im Spiegel unserer Statistik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, *30* (9), 2–12. https://doi.org/10.57161/z2024-09-01

Lazarides, R., & Watt, H. M. G. (2015). Girls' and boys' perceived mathematics teacher beliefs, classroom learning environments and mathematical career intentions. *Contemporary Educational Psychology*, *41*, 51–61. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.005

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of vocational behavior*, *45* (1), 79–122. https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027

Moser, U. (2006). *Stellwerk: Ein computergestütztes adaptives Testsystem. Testtheoretische Grundlagen und erste Erfahrungen*. Institut für Bildungsevaluation der Universität Zürich. http://docplayer.org/82020514-Stellwerk-ein-computergestuetztes-adaptives-testsystem.html

Neuenschwander, M. P. (2021). Schule und Beruf. In T. Hascher, T.-S. Idel, & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 1–19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24734-8_33-1

Neuenschwander, M. P., & Malti, T. (2009). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *12* (2), 216–232. https://doi.org/10.1007/s11618-2009-0074-2

Nießen, D., Wicht, A., & Lechner, C. M. (2023). Aspiration-attainment gaps predict adolescents' subjective well-being after transition to vocational education and training in Germany. *PLOS ONE*, *18* (6), e0287064. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0287064

OECD (Organization for Economic Co-Operation and Development). (2020). *DAC list of ODA recipients*. https://www.oecd.org/dac/financing-sustainable-development/development-finance-standards/DAC-List-of-ODA-Recipients-for-reporting-2020-flows.pdf

Powell, J. J. W., Hadjar, A., Samuel, R., Traue, B., & Zurbriggen, C. (2024). Comparing pathways into the labor market of young people with disabilities in Switzerland and Luxembourg. *Sozialpolitik.ch,* (2). https://doi.org/10.18753/2297-8224-5884

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, *3* (1), 16–20. https://doi.org/10.1007/BF02322211

Sahli Lozano, C. (2012). *Schulische Selektion und berufliche Integration: Theorien, Positionen und Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu den Wirkungen integrativer und separativer Schulformen auf Ausbildungszugänge und -wege* [Dissertation]. Universität Freiburg, Philosophische Fakultät. https://folia.unifr.ch/unifr/documents/303180

Sahli Lozano, C., Brandenberg, K., Ganz, A. S., & Wüthrich, S. (2022). Accommodations, modifications, and special education interventions: Influence on teacher expectations. *Educational Research and Evaluation*, *27* (5–8), 396–419. https://doi.org/10.1080/13803611.2022.2103571

Sahli Lozano, C., Brandenberg, K., Wicki, M., Trösch, L.-M., & Wüthrich, S. (2023). The effects of accommodations and curriculum modifications on academic performance and perceived inclusion: A prospective longitudinal study among students in Switzerland. *European Journal of Special Needs Education*, *39* (3), 1–16. https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2227527

Sahli Lozano, C., Crameri, S., & Gosteli, D. A. (2021). *Integrative und separative schulische Massnahmen in der Schweiz (InSeMa). Kantonale Vergabe- und Umsetzungsrichtlinien*. Edition SZH/CSPS. www.szh-csps.ch/b2021-01

Sahli Lozano, C., Greber, L., & Wüthrich, S. (2017). Subjektiv wahrgenommenes Integriertsein von Kindern in Schulsystemen mit integrativen Massnahmen. *Empirische Pädagogik*, *31* (3), 284–302.

Sahli Lozano, C., Wüthrich, S., & Wicki, M. (2022). Chancen und Risiken von Lernzielreduktion und Nachteilsausgleich. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, *28* (12), 8–15.

Sewell, W. H., Haller, A. O., & Ohlendorf, G. W. (1970). The Educational and Early Occupational Status Attainment Process: Replication and Revision. *American Sociological Review*, *35* (6), 1014–1027. https://doi.org/10.2307/2093379

Spence, M. (1973). Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, *87* (3), 355–374. https://doi.org/10.2307/1882010

Stalder, B. (2011). *The intellectual demands of initial vocational education and training in Switzerland. Ratings for the period 1999-2005* [Application/pdf]. https://doi.org/10.7892/BORIS.131086

United Nations. (2006). *The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities.* https://www.refworld.org/docid/4680cd212.html

van Buuren, S., & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate Imputation by Chained Equations in R. *Journal of Statistical Software*, *45* (3). https://doi.org/10.18637/jss.v045.i03

Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, *24* (3–5), 124–179. https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798

Weiss, R. H. (2006). *Culture Fair Intelligence Test Scale 2 – Revision (CFT 20-R)*. Hogrefe.

Zhao, Q.-Y., Luo, J.-C., Su, Y., Zhang, Y.-J., Tu, G.-W., & Luo, Z. (2021). Propensity score matching with R: Conventional methods and new features. *Annals of Translational Medicine*, *9* (9), 812–851. https://doi.org/10.21037/atm-20-3998

Kathrin Brandenberg, lic. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin/Doktorandin a m Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation der Pädagogischen Hochschule Bern.
E-Mail: kathrin.brandenberg@phbern.ch, ORCID: 0000-0001-8444-7878

Caroline Sahli Lozano, Prof. Dr., Leiterin des Schwerpunktprogramms Inklusive Bildung am Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation der Pädagogischen Hochschule Bern.
E-Mail: caroline.sahlilozano@phbern.ch

Sara Lustenberger, M. Sc., wissenschaftliche Mitarbeiterin/Doktorandin a m Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation der Pädagogischen Hochschule Bern.
E-Mail: sara.lustenberger@phbern.ch, ORCID: 0000-0001-9070-3647

Robin Benz, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter a m Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation der Pädagogischen Hochschule Bern.
E-Mail: robin.benz@phbern.ch, ORCID: 0000-0002-3930-0217

Korrespondenzadresse: Pädagogische Hochschule Bern, Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation, Fabrikstraße 2, 3012 Bern, Schweiz

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

DDS – Die Deutsche Schule
117. Jahrgang 2025, Heft 4, S. 286–297
https://doi.org/10.31244/dds.2025.04.04
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2025

Markus Reimann & Marc Thielen

Potenziale im Blick?

Ethnografische Befunde zur Herstellung von Behinderung in Potenzialanalysen der Beruflichen Orientierung an Schulen

Zusammenfassung

Im Rahmen der Beruflichen Orientierung an Schulen stellen Potenzialanalysen ein zentrales Instrument dar. Programmatisch grenzen sich diese von schulischem Lernen ab und den Jugendlichen soll in diesem Zuge stärkenorientiert begegnet werden. Anhand ethnografischer Befunde zeigt der Beitrag, wie Jugendliche innerhalb des Verfahrens dennoch auf unterschiedliche Weise in der Präsentation eigener Stärken behindert werden können, und reflektiert hiervon ausgehende Implikationen für die Praxis.
Schlüsselwörter: Potenzialanalyse; Berufsorientierung; Ethnografie; Differenz; Behinderung

Focusing on Potential?

Ethnographic Findings on the Production of Disability in Competency Assessments of Vocational Guidance in Schools

Abstract

Competency assessments are central to school-based vocational guidance. They claim to be different from school-based learning and young people should be approached in a strengths-oriented manner. Using ethnographic findings, the article shows how young people can nevertheless be disabled in different ways in presenting their own strengths within the process and reflects on implications for practice.
Keywords: competency assessments; vocational guidance; ethnography; difference; disability

1 Einführung: Die Potenzialanalyse als stärkenorientiertes Instrument in der Beruflichen Orientierung

In der Beruflichen Orientierung avancierte in den letzten Jahren die sogenannte Potenzialanalyse zur Auftaktveranstaltung in den Jahrgangsstufen 7 oder 8 an allgemeinbildenden Schulen. Das an Assessmentcenter der Personalauswahl angelehnte Verfahren verfolgt einen stärkenorientierten Ansatz und soll in der Arbeitswelt relevante überfach-

liche Kompetenzen sichtbar machen (vgl. Driesel-Lange, 2020, S. 387). Hiervon könnten gerade auch schulisch schwächere Jugendliche profitieren, da deren Potenziale jenseits schulischer Leistungen meist wenig wahrgenommen werden (vgl. Holtmann et al., 2018, S. 30). Tatsächlich sind junge Menschen mit maximal Hauptschulabschluss, mit Migrationsgeschichte sowie mit Behinderungen beim Übergang in Ausbildung und Beschäftigung benachteiligt (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 178 ff.; Blanck et al., 2025). Insofern erscheint die Zielsetzung der Potenzialanalyse, „fachübergreifende Kompetenzen, noch verborgene Talente und persönliche Interessen zu entdecken und Entwicklungen anzustoßen" (Kunert, 2016, o. S.), auch anschlussfähig an die UN-Behindertenrechtskonvention, die in Artikel 24 dafür plädiert, „Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen […]" (UN-BRK, Art. 24; UN, 2006). Ähnlich wie im Diskurs um Heterogenität und Inklusion in der Beruflichen Orientierung allgemein (Koch, 2015) wird auch in der Potenzialanalyse für ein „Managing Diversity" (BMBF, 2017, S. 13) plädiert, damit die Verfahren allen Jugendlichen „die gleichen Bedingungen und die Chance [bieten], eigene Kompetenzen zu zeigen, zu erkennen und zu reflektieren" (ebd.).

Der vorliegende Beitrag beleuchtet auf Basis einer ethnografischen Studie zur einzelschulischen Prozessierung der schulinternen Kompetenzanalyse Profil AC Niedersachsen und der trägerbasierten Potenzialanalyse in Nordrhein-Westfalen (NRW), wie Jugendliche mit unterschiedlichen Voraussetzungen die Aufgaben bewältigen und dabei bewertet werden. Hierzu werden nach Informationen und Studien zur Potenzialanalyse sowie Erläuterungen zum theoretischen und methodischen Fokus der Untersuchung erste Befunde vorgestellt, die zeigen, dass gerade besonders vulnerable Jugendliche angesichts der Leistungsanforderungen der Potenzialanalyse an der Performanz ihrer überfachlichen Kompetenzen behindert werden können. Die Analysen fokussieren keine zuvor festgelegten Personengruppen, sondern im Vollzug der Potenzialanalyse sichtbar werdende Barrieren. Insofern sensibilisiert der Beitrag für Ungleichheits- und Ungerechtigkeitsdynamiken in der Potenzialanalyse und endet mit Implikationen zur diversitätssensiblen und barrierearmen Weiterentwicklung des Instruments.

2 Funktionen und Herausforderungen der Potenzialanalyse in der Beruflichen Orientierung

Die Implementierung der je nach Bundesland auch als Kompetenzanalyse, Kompetenzfeststellung oder Stärken-Parcours bezeichneten Potenzialanalyse in der Beruflichen Orientierung gründet im 2008 gestarteten Berufsorientierungsprogramm des Bundes (BOP) sowie den seit 2010 zwischen Bund, Bundesländern und Bundesagentur für Arbeit getroffenen Vereinbarungen im Rahmen der Bildungsketten-Initiative. Das vormals erst nach dem Ende der Schulzeit im Übergangssektor eingesetzte Instrument besteht meist aus handlungsorientierten Einzel- und Gruppenaufgaben, bei denen die Jugendlichen in Kleingruppen beobachtet und in ausgewählten Kompetenzmerkmalen bewertet werden (vgl. Driesel-Lange, 2020). Basierend auf den Fremd- und Selbsteinschätzungen werden Kompetenzprofile erstellt und dazu potenziell passende Berufsfelder ermittelt (vgl. BMBF, 2022). Beides wird in einem individuellen Rückmeldegespräch gemeinsam mit den Ju-

gendlichen reflektiert, um weitere Schritte, z. B. die Planung von Praktika, zu vereinbaren (vgl. Dahmen & Thielen, 2024, S. 9 ff.). Zum Teil wird den Jugendlichen empfohlen, ihr Kompetenzprofil den entsprechenden Bewerbungen beizulegen.

Bildungspolitisch wurde die mit dem BOP intendierte „zeitliche Vorverlagerung der Berufsorientierung" (INBAS GmbH & IWAK, 2010, S. 18) in die Schulzeit mit Problemen am Übergang Schule–Beruf begründet, insbesondere mit hohen Teilnehmendenzahlen an Maßnahmen des Übergangssektors, unbesetzt bleibenden Ausbildungsstellen sowie Ausbildungsabbrüchen. Insofern wird eine präventive Strategie verfolgt, um Jugendlichen eine „fundierte Berufswahl" (ebd.) zu ermöglichen. Diskursanalysen zur Potenzialanalyse heben die aktivierende Logik hervor, welche „die Teilnehmenden als Marktakteure an[spricht], die sich auf dem Arbeitsmarkt bewegen und dort in Konkurrenz um begehrte Plätze treten" (Keller & Blessinger, 2023, S. 85). Zudem wird in Bezug auf den Kompetenzansatz die Vernachlässigung sozialstruktureller Aspekte problematisiert (ebd., S. 47). Tatsächlich variieren die beruflichen Aspirationen junger Menschen je nach Lebenslage, sozialer Herkunft und besuchter Schulform (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 285).

Mit der präventiven Logik gehen zwei unterschiedliche Zielsetzungen der Potenzialanalyse einher: Im Zuge der programmatisch intendierten Stärkenorientierung sollen Kompetenzen sichtbar gemacht werden, „die in formellen Lernumgebungen nicht zutage treten" (BMBF, 2017, S. 14). Ziel ist ein sich von schulischer Leistungsbewertung unterscheidender Blick auf die Jugendlichen. In einer älteren politischen Stellungnahme im Kontext des sog. Ausbildungspakts wird die Potenzialanalyse demgegenüber mit dem Ziel „Ausbildungsreife sichern" (BMAS, BMBF et al., 2010, S. 5) verknüpft und mit der Funktion versehen, „förderungsbedürftige Jugendliche" (ebd.) zu identifizieren. Hier offenbart sich eine förderdiagnostische Funktion der Potenzialanalyse, der es gerade nicht um Stärken, sondern um Defizite im Sinne potenzieller Mängel in der Ausbildungsreife von Jugendlichen geht.

Studien zur Umsetzung der Potenzialanalyse zeigen, dass der stärkenorientierte Ansatz in der Praxis nicht konsequent durchgehalten wird und die Jugendlichen auch negatives Feedback erhalten können (vgl. Faulstich-Wieland & Scholand, 2017, S. 160). Evaluations- und Interventionsstudien verweisen zudem darauf, dass nicht alle jungen Menschen gleichermaßen von der Potenzialanalyse profitieren. So wird bei einem nicht unbedeutenden Teil der Teilnehmenden von Verhaltens- und Motivationsproblemen berichtet (vgl. Sommer & Rennert, 2020, S. 31). Wenngleich Vorschläge zu einer bedarfsgerechten und flexiblen Gestaltung (vgl. BMBF, 2017, S. 14), z. B. durch Aufgabenvielfalt (vgl. Sommer & Rennert, 2020, S. 76), vorliegen, und manche Konzepte Nachteilsausgleiche sowie das Anforderungsniveau reduzierende Adaptionen vorsehen (vgl. MK, 2023, S. 71), werden die Effekte der Potenzialanalyse für Förderschüler*innen als ambivalent beschrieben: Während diese mehrheitlich das Herausarbeiten von Stärken bestätigen, geben auffallend viele zugleich an, Erfahrungen darüber erlangt zu haben, „was man nicht so gut kann" (Stöbe-Blossey et al., 2016, S. 135).

3 Projektdesign und theoretische Zugänge der Studie

Das Projekt beleuchtet die einzelschulische Prozessierung der Potenzialanalyse und deren pädagogische Nutzbarmachung in der Beruflichen Orientierung. Hierzu wird eine praxistheoretische Perspektive (Schatzki, 2002) eingenommen, die unterschiedliche Formate der Potenzialanalyse als spezifische Verkettungen sozialer Praktiken in Kombination mit diskursiven sowie materialen Elementen betrachtet (vgl. Reckwitz, 2008, S. 195 f.). Demzufolge wird das Instrument als ein durch die Beteiligten praktisch hervorgebrachtes Setting verstanden. Im Zuge der Untersuchung wurden ungleiche Beteiligungsmöglichkeiten sichtbar, die bestimmte Jugendliche als besonders vulnerabel erscheinen lassen. Vulnerabilität verstehen wir entsprechend nicht als naturale Eigenschaft, sondern als eine Form der Verletzbarkeit, „die in der pädagogischen Beziehung auf spezifische Weise (auch) selbst hervorgebracht [wird]“ (Bünger, 2022, S. 46). Dies korrespondiert mit einem relationalen Verständnis von Behinderung, welche nicht als individuelles Personenmerkmal, sondern als ein durch Praktiken und Kontextbedingungen hervorgebrachtes Phänomen verstanden wird (Pfahl & Schönwiese, 2022). Dementsprechend fokussieren die Analysen soziale Zusammenhänge (vgl. Waldschmidt, 2020, S. 61 ff.), die Barrieren hervorbringen und Jugendliche in der Performanz ihrer überfachlichen Kompetenzen behindern.

Das Projekt realisiert eine ethnografische und damit methodenplurale Forschungsstrategie (Breidenstein et al., 2020), in deren Zentrum die um Interviews mit Lehr- und Fachkräften und Dokumentenanalysen ergänzte Teilnehmende Beobachtung steht. Mittels mehrstufiger induktiver Codierung der Beobachtungsprotokolle, Transkripte und Dokumente (Strübing, 2021) werden zunächst relevante Phänomene identifiziert (vgl. Charmaz & Mitchell, 2001, S. 161) und daran anknüpfend ausgewählte Datenausschnitte sequenzanalytisch rekonstruiert (Bergmann, 2009). Das Sample umfasst in Niedersachsen eine im städtischen Randgebiet gelegene Kooperative Gesamtschule und eine in einem sozial benachteiligten Stadtteil liegende Oberschule. In NRW wurden eine Realschule und eine Gesamtschule in jeweils städtischer sowie eine Gesamtschule in ländlicher Lage fokussiert, sodass neben bundeslandspezifischen Rahmenbedingungen auch verschiedene Schulformen kontrastiert werden. Sechs Projektbeteiligte beobachteten in dreizehn Schulklassen Informationsveranstaltungen zur Potenzialanalyse, handlungsorientierte Aufgaben, Computertests, Selbsteinschätzungsformate und Rückmeldegespräche. Insgesamt 49 Kleingruppen wurden bei den handlungsorientierten Aufgaben begleitet. In den Kompetenzprofilen zeigen sich mehrheitlich hohe Bewertungen, wobei vor allem als schulisch leistungsschwach beschriebene Jugendliche auch niedrige Bewertungen erhielten. Dies kann auch auf Barrieren im Vollzug der handlungsorientierten Aufgaben hinweisen, die es erschweren, Stärken zu präsentieren. Im empirischen Teil wird an ausgewählten typischen Fällen rekonstruiert, wie Barrieren wirksam werden und die Fremd- und Selbsteinschätzung beeinflussen.

4 Barrieren im Zuge der Durchführung von Potenzialanalysen

4.1 „Da haben Sie Recht, Origami ist nichts für mich!“ – Verhaltensnormen als Barriere in handlungsorientierten Aufgaben

Die hohe Relevanz von Verhaltensnormen illustrieren wir an Sinan[1], einem Schüler mit Migrationsgeschichte im Hauptschulzweig der Oberschule, der in einer Vierergruppe zunächst eine Einzelaufgabe bearbeitet, bei der ein aus vier zu faltenden Papierschwänen bestehendes Mobile anzufertigen ist. Zu Beginn klagt der nicht am vorgesehenen Arbeitsplatz sitzende Sinan laut über die Anleitung und wandelt die Aufgabe ab, indem er „ein Herz“ bastelt. Wenig später provoziert er einen Mitschüler und wird von der Lehrperson ermahnt. Als drei Schüler einschließlich Sinan die Faltanleitung nicht verstehen, meint die Lehrperson, dass es nicht „schlimm“ sei, wenn das Mobile nicht fertig wird: „Ihr habt dann eben andere Stärken“. Darauf bestätigt Sinan in humorvollem Ton: „Da haben Sie Recht, Origami ist nichts für mich!“

Einige Zeit später zieht Sinan abermals die Aufmerksamkeit auf sich, da er ein von ihm als „Pommestüte von Burger King“ bezeichnetes Artefakt hochhält und stolz in ein Regal stellt. Danach erstellt er einen klein geratenen Schwan, bevor die Lehrperson die Aufgabe beendet und den nicht fertig gewordenen Schülern in Aussicht stellt, dass sie zwar keine hohe Bewertung im Arbeitstempo, aber vielleicht in der Arbeitsgenauigkeit erhalten. Tatsächlich erhält Sinan die niedrigsten Werte, insbesondere für Problemlösefähigkeit, aber auch für Ordentlichkeit und Arbeitsgenauigkeit, und die Beobachtungsnotizen der Lehrperson deuten auf eine defizitorientierte Wahrnehmung hin. Demgegenüber erhält ein ähnlich weit wie Sinan gekommener, sich jedoch unauffällig verhaltender Mitschüler z. T. deutlich höhere Werte. Auch die Bewertungen der weiteren Aufgaben sind auffallend niedrig und werden in den Notizen der Lehrpersonen u. a. mit abweichendem Verhalten begründet. Am Ende erhält der im Rückmeldegespräch enttäuscht wirkende Sinan, den die Klassenlehrkraft im Interview zwar als verhaltensschwierig, gleichwohl auch als eher leistungsstark und aktiv mitarbeitend beschreibt, ein negatives Feedback. In seinem Fall ist nicht auszuschließen, dass sein im Kollegium geteiltes Image als verhaltensauffällig mit in die Bewertungen eingeflossen ist.

Während Sinan den Arbeitsprozess nicht negativ beeinflusst hat, haben wir auch Aufgaben beobachtet, bei denen Jugendliche die Mitarbeit gänzlich verweigert haben oder die Gesamtgruppe die Aufgabe nicht erwartungskonform bearbeitet hat. Unserer Einschätzung nach kann dies auch als jugendkulturelles (Protest-)Verhalten gelesen werden. In Bezug auf Sinan ist markant, dass gerade bei männlichen Jugendlichen auf Hauptschulen Ironie und „Coolness“ im Unterricht als Strategien beschrieben werden, um „Stigmatisierungen zu ertragen, zu hinterfragen und spielerisch umzuwandeln“ (Wellgraf, 2014, S. 327). Kontrastierend zu Sinas Fall haben wir auch Situationen beobachtet, in denen als abweichend wahrgenommenes Verhalten aufgrund positiver Eindrücke der Lehrkräfte aus dem Unterricht nicht zu negativen Bewertungen geführt hat.

1 Alle im Beitrag verwendeten Namen sind anonymisiert.

4.2 „Das Mädchen mit der Maske spricht nicht." – Implizites Sprechgebot als Barriere in handlungsorientierten Gruppenaufgaben

Im Rahmen der trägerbasierten Potenzialanalyse werden bei der Realschülerin Matilda spezifische Erwartungen in Kommunikation und Sprache infolge eines attestierten selektiven Mutismus – einem mit Ängsten zusammenhängendem stark kontextabhängigem Sprechverhalten (Schwenck & Schartl, 2024) – als Barrieren wirksam. Vor Beginn bekommen die beiden Beobachter*innen eine knappe Information über Matilda, die eine medizinische Mund- und Nasenmaske trägt: „Das Mädchen mit der Maske spricht nicht." In der Vorstellungsrunde wird Matilda daraufhin von der Beobachterin übersprungen. Auch in einer Gruppenaufgabe zur Planung einer Abschlussfeier bleibt sie in der Gruppeninteraktion zunächst außen vor, übernimmt erst im weiteren Verlauf auf Initiative der Beobachterin eine zeichnerische Gestaltung und bleibt in der abschließenden Präsentation erneut unbeteiligt, was von einem Gruppenmitglied mit Verweis auf das Nicht-Sprechen begründet wird. In einer späteren Gruppenaufgabe interagiert sie nonverbal und gibt über Notizen auf Papierschnipsel Arbeitsanweisungen. Im weiteren Verlauf wird sie von ihren Gruppenmitgliedern kontrolliert, die in dritter Person über sie und ihre Arbeitsweise sprechen. Im Kompetenzprofil sind insbesondere in Bezug auf Sprachkompetenz, aber auch Kommunikationsfähigkeit sehr niedrige Werte ausgewiesen. Dies lässt den Schluss zu, dass in die Bewertung vor allem die verbalsprachliche Performanz eingeflossen ist.

Matildas Fall verweist ungeachtet der spezifischen Diagnose auf die grundsätzliche Bedeutsamkeit von Zurückhaltung und Passivität. Insbesondere in den handlungsorientierten Gruppenaufgaben begünstigt ein gering exponierendes Verhalten, das von den interviewten Lehrkräften in Bezug auf die Bewertung als herausfordernd geschildert wird, niedrige Bewertungen, da aktive Partizipation über Verbalsprache als Marker für hohe Kompetenzausprägungen betrachtet wird. Im Gegensatz zu den oben beschriebenen externalisierenden Verhaltensweisen ziehen Zurückhaltung und Passivität – ähnlich wie im Unterricht (vgl. Müller, 2021, S. 124) – weniger Aufmerksamkeit auf sich, wodurch die Gefahr besteht, entsprechende Jugendliche in ihren Kompetenzen zu unterschätzen. Wenngleich die Gründe für zurückhaltendes Verhalten vielfältig sein können und nicht zwangsläufig mit sozialen Ängsten verbunden sind, gehen die oben erwähnten Verfahrenshinweise zu Profil AC Niedersachsen auf dieses Verhalten nicht explizit ein, bspw. hinsichtlich möglicher Nachteilsausgleiche.

4.3 „Er weiß bestimmt nicht, was ‚Vor- und Nachteile' heißt" – Bildungssprachliche Voraussetzungen als Barriere in handlungsorientierten Aufgaben

Die hohe Bedeutsamkeit von Sprache fokussieren wir am Fall des neu zugewanderten Oberschülers Damir, der gemeinsam mit zwei Mitschülern mit Migrationsgeschichte – Medhi und Luan – eine fiktive Klassenfahrt planen soll. Damir, der den Hauptschulzweig besucht und einen Sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) im Lernen hat, gerät bei der Aufgabenbearbeitung in eine passive und primär hilfeempfangende Rolle. Bereits in der zunächst vorgesehenen Einzelarbeit fragt er Medhi wiederholt nach der Aufgabenstellung und bleibt beim anschließenden Gruppenaustausch außen vor. Ein von der Lehrkraft ini-

tiierter Versuch, ihn an der Interaktion zu beteiligten, bleibt erfolglos. Als Damir die Lehrkraft um Erlaubnis bittet, sein Smartphone für eine Übersetzung zu nutzen, werden seine sprachlichen Verständnisprobleme in der Gruppe thematisiert. „Er weiß bestimmt nicht, was ‚Vor- und Nachteile' heißt", mutmaßt Luan und rekurriert damit auf bereits bekannte Defizite des Mitschülers in der deutschen (Bildungs-)Sprache. Erst als die Lehrperson Luan daraufhin auffordert, Damir zu unterstützen, übersetzt dieser die Aufgabenstellung ins Mazedonische und übernimmt zunehmend die Kontrolle über den Arbeitsprozess der Gruppe. Dabei strukturiert er vor allem Damirs Vorgehen, indem er ihn bspw. auffordert, im Sinne der Aufgabenstellung laut zu sprechen. In der Ergebnissicherung diktieren seine Mitschüler Damir, was er aufschreiben soll, sodass dieser in einer passiv-reaktiven Rolle erscheint. Sein Kompetenzprofil weist schließlich auch geringe Werte auf, da die Performanz von Kommunikationsfähigkeit und Kritikfähigkeit überwiegend an verbalsprachlichen Aktivitäten abgelesen wird und Verantwortungsfähigkeit zudem vom Verstehen der Aufgabenstellung abhängt. Der durch die Sprachbarrieren evozierte Status der Hilfebedürftigkeit in Form einer im Gruppenprozess hervorgebrachten relationalen Positionierung (Rabenstein & Reh, 2013), behindert Damir daran, sich als kompetent zu präsentieren. Im Rückmeldegespräch nimmt der Jugendliche selbst einen defizitären Blick auf seine Kompetenzen ein und markiert diese als verbesserungswürdig.

Damirs Fall zeigt, wie die monolinguale Ausrichtung des Verfahrens, die bildungssprachlichen Formulierungen von Aufgabenstellungen sowie die verbalsprachlichen Anforderungen die Teilhabe für Jugendliche, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, behindern können. Die auch aus dem Unterricht bekannten Interaktionsbarrieren (vgl. Khakpour, 2023, S. 228 f.) begünstigen hierarchische Gruppenkonstellationen. Zugleich erschweren bildungssprachlich formulierte Aufgabenstellungen durch Fachbegriffe und Operatoren sowie vorausgesetztes kulturspezifisches oder regionales Wissen die Bearbeitung. So führte der Begriff „Lüneburger Heide" in einer Aufgabe, bei der ein Zeltlager zu planen ist, zu Irritationen, die Jugendlichen fundierte Entscheidungen über die mitzunehmenden Gegenstände erschwerten.

4.4 „Das war schwer das alles zusammenzurechnen" – Mathematische Anforderungen als Barriere in allen Aufgabenformaten

Wenngleich die Potenzialanalyse überfachliche Kompetenzen fokussiert, können gleichwohl auch fachliche und fachsprachliche Anforderungen, insbes. in Mathematik, zu Barrieren werden. Wir skizzieren dies an der Gesamtschülerin Leonie, die bei der ersten Aufgabe beim Träger sehr aktiv mitarbeitet und den Arbeitsprozess der Gruppe strukturiert, was die Beobachterin ebenso lobt wie die Sprachkompetenz: „Du hast einen guten Wortschatz und kannst dich sehr gut ausdrücken!" Nachdem Leonie und ihr Mitschüler Elias bei einer Aufgabe zur Planung einer Abschlussfeier die Kosten unterschiedlich kalkulieren, kommt es zu Irritationen bei Leonie, die auf Nachfrage der Beobachterin erklärt, dass sie die Berechnungen ihres Mitschülers verunsichert haben. Sie ergänzt, dass sie eine Dyskalkulie habe und folgert: „Das war schwer das alles zusammenzurechnen." Bei der abschließenden Präsentation spricht Leonie auffallend leise und wirkt bei der Kostenkalkulation verunsichert, sodass Elias sie unterstützt und schließlich ihren Part ganz übernimmt. Leonie erscheint als hilfebedürftig und reagiert auf die spätere Nachfrage der Beobachterin, ob sie Präsentationen mag, mit einem energisch verneinenden Kopfschütteln. Die im Ver-

gleich zu den anderen Aufgaben schwache Selbst- und Fremdeinschätzung zeigt, dass die Rechenanforderungen Leonie verunsichert und an der Performanz ihrer zuvor sichtbar gewordenen sprachlich-kommunikativen Kompetenzen behindert haben.

Neben Berechnungen wird mathematisches Wissen auch in Aufgabenstellungen mit mathematischen Fachbegriffen (z. B. „Quadrat“ oder „dreidimensional“) sowie – in Profil AC Niedersachsen – in einem kognitiven Computertest relevant. Im Rahmen der oben skizzierten Herstellung des Mobiles sind zudem ähnliche Falttechniken gefragt, die auch in Geometrie didaktisch genutzt werden (Schmitz, 2021). Häufig droht die Bearbeitung derartiger Aufgaben aufgrund fehlender mathematischer und/oder fachsprachlicher Kenntnisse zu scheitern (vgl. Walzeburg, 2015, S. 236 f.). Nur in den Fällen, in denen die entsprechenden Jugendlichen Hilfestellungen erhielten, konnten diese weiterarbeiten, was eine starke Abhängigkeit vom situativen Handeln der jeweils anleitenden Lehr- und Fachkräfte offenbart.

5 Resümee und Impulse zur kritischen Reflexion und Weiterentwicklung von Potenzialanalysen

Die Fallanalysen verdeutlichen, wie Jugendliche in der Potenzialanalyse durch verschiedene Barrieren an der Performanz überfachlicher Kompetenzen behindert und folglich schwach bewertet werden. Als mitursächlich erscheinen implizite Normalitätserwartungen, die der Aufgabenbearbeitung und den Zuschreibungen von (In-)Kompetenz zugrunde liegen und denen junge Menschen je nach individuellen Voraussetzungen mehr oder weniger gut entsprechen können. So werden z. B. ein angepasstes Sozialverhalten, aktive verbalsprachliche Beteiligung, Bildungssprache, deutsche Sprachkenntnisse, sinnerfassendes Lesen sowie unterschiedliche mathematische Kenntnisse vorausgesetzt. Zur Performanz der fokussierten überfachlichen Kompetenzen ist damit auch die Beherrschung diverser fachlicher Kompetenzen notwendig. Damit wird die Intention, dass gerade leistungsschwächere Schüler*innen und solche mit einem SPF profitieren sollen, (unbeabsichtigt) unterlaufen. Zugleich besteht die Gefahr, dass die empfohlenen Berufsfelder angesichts der negativ verzerrten Kompetenzbewertungen nur bedingt die Neigungen der Jugendlichen widerspiegeln.

Ausgehend von unseren Befunden möchten wir mit Impulsen zur kritischen Reflexion und Weiterentwicklung von Potenzialanalysen schließen. Zunächst sollten Schulen grundsätzlich prüfen, welche Verfahren mit Blick auf die Schüler*innen und das pädagogische Konzept anschlussfähig sind. Während in standardisierten Programmen meist kaum Platz für die subjektiven Perspektiven der Jugendlichen bleibt, eröffnen biografieorientierte Ansätze auch Räume zum Entdecken und Erkunden von biografischen und lebensweltlichen Ressourcen jenseits von Kompetenzkatalogen (vgl. z. B. Bosche et al., 2021). Empfehlenswert erscheint uns ein flexibler Einsatz unterschiedlicher Verfahren zu verschiedenen Zeitpunkten, um den heterogenen Voraussetzungen der Schüler*innen gerecht zu werden. Zudem stellt sich gerade zu Beginn der Beruflichen Orientierung die Frage der Eignung von Verfahren mit Prüfungs- und Bewertungscharakter, die den Jugendlichen signalisieren, sich nicht nur in ihren schulischen Leistungen, sondern in ihrer Persönlichkeit insgesamt optimieren zu müssen. Die Darstellung von Kompetenzausprägungen in

Balkendiagrammen oder die Nutzung von Förderplanschemata in Rückmeldegesprächen legen dies jedoch nahe.

Bei der Aufgabenkonzeption gilt es, die Passung zu den Interessen unterschiedlicher Jugendlicher sicherzustellen. Zudem wäre stärker auf die vorausgesetzten fachlichen und sprachlichen Anforderungen zu achten; ggf. wären Modifizierungen vorzunehmen und/oder zusätzliche Hilfsmittel bereitzustellen (z. B. Übersetzungshilfen, leichte Sprache, Visualisierungen, Glossare zu Operatoren und Fachbegriffen etc.). Die Vorbereitung der Jugendlichen sollte die Zusammenarbeit in heterogenen Gruppen adressieren. Dabei sollte auch auf einen konstruktiven Umgang mit jungen Menschen mit besonderen sprachlich-kommunikativen Voraussetzungen eingegangen und diesen sollten vielfältige Interaktions- und Kommunikationsformen (z. B. auch mehrsprachig, nonverbal oder schriftlich) zugestanden werden. Ebenso empfiehlt sich eine diversitätssensible Gruppenzusammensetzung, die neben dem häufig akzentuierten Geschlecht potenziell förderliche oder hemmende Peer-Beziehungen mitbedenkt (vgl. Müller, 2021, S. 131 ff.).

Bei handlungsorientierten Aufgaben sind Lehr- und Fachkräfte aufgefordert, die ihnen zustehenden Interventionsmöglichkeiten zur Unterstützung von Jugendlichen aktiv zu nutzen. Unseren Befunden nach sind Lehrkräfte diesbezüglich häufig unsicher und agieren aus Sorge vor (vermeintlich) verfälschten Ergebnissen selbst in Situationen, in denen Schwierigkeiten im Verständnis und der Aufgabenbearbeitung offensichtlich werden, eher zurückhaltend. Ebenso gilt es, Lehrkräfte stärker in Bezug auf die Gewährung von Nachteilsausgleichen und die Anwendung flexibler Bewertungskriterien zu sensibilisieren. So könnte aktives Zuhören bei verbalsprachlich zurückhaltenden Jugendlichen als funktionaler Bestandteil von Kommunikationsfähigkeit berücksichtigt werden. Zudem besteht bei bestimmten Personenmerkmalen (z. B. Autismus) die Option, dadurch tangierte Kompetenzmerkmale nicht zu bewerten. Ebenso könnten auch jugendkulturell modifizierte Bearbeitungsweisen – etwa hinsichtlich der zu erstellenden Produkte – in der Bewertung bestimmter Kompetenzmerkmale Berücksichtigung finden. Abschließend gilt es, in der schulintern durchgeführten Variante, in der die Jugendlichen den sie beobachtenden Lehrkräften bekannt sein können, Vorannahmen und implizite Persönlichkeitstheorien zu reflektieren, um diese nicht (unbewusst) in die Bewertung einfließen zu lassen.

Förderhinweis

Das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderte Projekt „Jugend im Blick. Die Prozessierung von Entwicklungsbeobachtung und -begleitung im Kontext schulischer Berufsorientierung (JuiB)“ (DFG-Projektnummer 505852785) wird unter der Leitung von Stephan Dahmen und Marc Thielen sowie der Mitarbeit von Marisa Beckmann und Markus Reimann von 2023 bis 2026 an der Universität Paderborn und der Leibniz Universität Hannover durchgeführt.

Literatur und Internetquellen

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). *Bildung 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv. https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024

Bergmann, J. (2009). Ethnomethodologie. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (S. 118–135). Rowohlt.

Blanck, J. M., Brzinsky-Fay, C., & Powell, J. (2025). 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

BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales), BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) et al. (2010). *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2010–2014*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/ausbildungspakt_2010.pdf

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2017). *Talente entdecken. Handlungsleitlinien zur Durchführung von Potenzialanalysen für die Berufsorientierung*. https://www.berufsorientierungsprogramm.de/SharedDocs/ExterneLinks/de/bop/bmbf-prod-bmbfcluster-de/upload_filestore_pub_talente_entdecken_pdf_89ebd957d8_pub.pdf?__blob=publicationFile&v=4

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). (2022). *Qualitätsstandards des BMBF zur Durchführung von Potenzialanalysen im Rahmen des Berufsorientierungsprogramms (BOP)*. https://www.berufsorientierungsprogramm.de/bop/shareddocs/downloads/qualitaetsstandards/qualitaetsstandards-pa-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=3

Bosche, B., Pielorz, M., & Raven, K. (Hrsg.). (2021). *Handbuch für die ProfilPASS-Beratung. Ressourcenorientierte Beratung für Bildung und Beschäftigung*. wbv.

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H., & Nieswand, B. (2020). *Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung* (3. Aufl.). utb. https://doi.org/10.36198/9783838552873

Bünger, C. (2022). Vulnerabilität als Grenzbegriff. Problemstellungen und Perspektiven einer pädagogischen Reflexion von Verletzbarkeit. *Zeitschrift für Pädagogik, 68* (1), 42–49.

Charmaz, K., & Mitchell, R. G. (2001). Grounded Theory in Ethnography. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (Hrsg.), *Handbook of Ethnography* (S. 160–174). SAGE.

Dahmen, S., & Thielen, M. (2024). Thematisierungsweisen beruflicher Zukünfte in Rückmeldegesprächen von Potenzialanalysen. In K. Driesel-Lange, C. Staden & B. Ziegler (Hrsg.), *bwp@ Spezial 22: Berufliche Orientierung im digitalen Wandel* (S. 1–23). https://www.bwpat.de/spezial22/dahmen_thielen_spezial22.pdf

Driesel-Lange, K. (2020). Kompetenzfeststellungsverfahren als Instrument der Berufsorientierung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. Aufl., S. 386–397). Waxmann. https://doi.org/10.36198/9783838552491

Faulstich-Wieland, H., & Scholand, B. (2017). *Von Geschlecht keine Spur? Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen*. Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/de/faust-detail.htm?sync_id=7885

Holtmann, A. C., Menze, L., & Solga, H. (2018). Mangelt es wirklich an der „Ausbildungsreife"? Die Bedeutung von Handlungsressourcen und Gelegenheitsstrukturen für die Ausbildungschancen von leistungsschwachen Jugendlichen. In N. McElvany, W. Bos, H. G. Holtappels, J. Hasselhorn & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Bedingungen erfolgreicher Bildungsverläufe in gesellschaftlicher Heterogenität. Interdisziplinäre Forschungsbefunde und Perspektiven für Theorie und Praxis* (S. 9–33). Waxmann.

INBAS GmbH (Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik) & IWAK (Institut für Wirtschaft, Arbeit und Kultur Frankfurt). (2010). *Evaluierung des Berufsorientierungsprogramms in überbetrieblichen und vergleichbaren Bildungsstätten. Evaluationsbericht.* https://www.bibb.de/dokumente_archiv/pdf/100503_Evaluationsbericht_BOP.pdf

Keller, R., & Blessinger, M. (2023). *Positionierungsmacht. Über Formierung und Regierung der Marktakteure*. Beltz Juventa.

Khakpour, N. (2023). *Deutsch-Können. Schulisch umkämpftes Artikulationsgeschehen*. Juventa.

Koch, B. (2015). Berufsorientierung in einer inklusiven Schule. In K. Büchter, H.-H. Kremer & A. Burda-Zoyke (Hrsg.), *bwp@ 27: Berufsorientierung* (S. 1–15). https://www.bwpat.de/ausgabe/27/koch

Kunert, C. (2016). *Kompetenzfeststellung: Verfahren und Instrumente*. https://www.ueberaus.de/wws/kompetenzfeststellungsverfahren.php

MK (Niedersächsisches Kultusministerium). (2023). *Kompetenzanalyse Profil AC Niedersachsen*. Handbuch. Niedersächsisches Kultusministerium.

Müller, X. (2021). Der Umgang mit schüchternen Kindern im Unterricht. In S. C. A. Burkhardt (Hrsg.), *Schüchterne und sozial ängstliche Kinder in der Schule. Erkennen, verstehen, begleiten* (S. 124–138). Kohlhammer.

Pfahl, L., & Schönwiese, V. (2022). Disability Studies in der Erziehungswissenschaft. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies* (S. 287–303). VS.

Rabenstein, K., & Reh, S. (2013). Von „Kreativen", „Langsamen" und „Hilfebedürftigen". Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen zu „PISA"* (S. 239–257). VS.

Reckwitz, A. (2008). Praktiken und Diskurse. Eine sozialtheoretische und methodologische Relation. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung* (S. 188–209). Suhrkamp.

Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social. A philosophical account of the constitution of social life and change*. Pennsylvania State University Press.

Schmitz, M. (2021). *Mathe kannste knicken. Kreativer und aktivierender Mathematikunterricht mit Papierfalten*. Hanser.

Schwenck, C., & Schartl, A. (2024). Selektiver Mutismus in der ICD-11. *Psychotherapie, 69* (3), 151–157. https://doi.org/10.1007/s00278-023-00705-2

Sommer, J., & Rennert, C. (2020). *Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung zur Interventionsstudie Potenzialanalyse (ISPA)*. https://www.bildungsketten.de/bildungsketten/shareddocs/downloads/files/2020_Interventionsstudie_Potenzialanalyse.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Stöbe-Blossey, S., Brussig, M., Kirsch, J., Ratermann, M., Boockmann, B., Nielen, S., & Puhe, H. (2016). *Das Handlungsfeld „Berufs- und Studienorientierung" im Landesvorhaben „Kein Abschluss ohne Anschluss. Übergang Schule-Beruf in NRW" – Ergebnisse der Evaluation*. Materialband.

Strübing, J. (2021). *Grounded Theory*. VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-24425-5

UN (United Nations). (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. https://www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/conventionrightspersonswithdisabilities.aspx

Waldschmidt, A. (2020). Jenseits der Modelle. Theoretische Ansätze in den Disability Studies. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell & C. Wesselmann (Hrsg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum. Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung* (S. 56–73). Beltz Juventa.

Walzeburg, A. (2015). *Sprachlich bedingte soziale Ungleichheit. Theoretische und empirische Betrachtungen am Beispiel mathematischer Testaufgaben und ihrer Bearbeitung*. Waxmann.

Wellgraf, S. (2014). Verachtung. Identitätssuche im Kontext verweigerter Anerkennung. In J. Hagedorn (Hrsg.), *Jugend, Schule und Identität. Selbstwerdung und Identitätskonstruktion im Kontext Schule* (S. 317–330). VS.

Markus Reimann, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover.
E-Mail: markus.reimann@ifs.uni-hannover.de

Marc Thielen, Prof., Dr., Professor für Pädagogik der Teilhabe an beruflichen Übergängen am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover.
E-Mail: marc.thielen@ifs.uni-hannover.de

Korrespondenzanschrift: Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover

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

DDS – Die Deutsche Schule
117. Jahrgang 2025, Heft 4, S. 298–304
https://doi.org/10.31244/dds.2025.04.05
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2025

Ruth Enggruber

Inklusive Berufsausbildung im Verständnis der UN-Behindertenrechtskonvention

Ein Diskussionsbeitrag

Zusammenfassung

Seitdem Deutschland 2009 die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) ratifiziert hat, gibt es auch in der Berufsausbildung Debatten zu Inklusion. Die hier zur Diskussion gestellten Reformvorschläge zur Gestaltung inklusiver Berufsausbildung stützen sich auf die UN-BRK und ihr grundlegendes Verständnis von „Diskriminierung" (Art. 2 UN-BRK), Inklusion (Art. 24 UN-BRK) und den von den Staaten dazu zu treffenden „angemessenen Vorkehrungen" (Art. 2 UN-BRK).
Schlüsselwörter: UN-Behindertenrechtskonvention; Inklusion; Berufsausbildung; Diskriminierung

Inclusive Vocational Training as Understood by the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities

A Discussion

Abstract

Since Germany ratified the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (UN CRPD) in 2009, there have been debates on inclusion not only in schooling but also in vocational education and training. The reform proposals presented here for discussion on the organization of inclusive vocational training are based on the UN CRPD and its fundamental understanding of "discrimination" (Art. 2 UN CRPD), inclusion (Art. 24 UN CRPD) and the "reasonable accommodation" to be made by states (Art. 2 UN CRPD).
Keywords: United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities; inclusion; vocational training; discrimination

1 Einleitung und Überblick

Deutschland hat die *Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen* (nachfolgend UN-BRK) 2009 ratifiziert. Doch fielen 2023 auch nach mehr als 14 Jahren die Abschließenden Bemerkungen des UN-Fachausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Rahmen der Staatenprüfung der Vereinten Nationen immer noch kritisch aus: „Der Ausschuss ist besorgt über die unzureichende Verwirklichung der inklusiven Bildung im gesamten Bildungssystem" (Vereinte Nationen, 2023, S. 14, Bemerkung 53). Der Ausschuss beklagt „das Fehlen eines klaren Mechanismus zur Förderung der inklusiven Bildung in den Ländern und Gemeinden" (ebd., S. 14, Bemerkung 53a). Mit Artikel 24 der UN-BRK – bezogen auf die duale Berufsausbildung in Verbindung mit Artikel 27 – hat sich Deutschland jedoch dazu verpflichtet, das Recht auf inklusive Bildung umzusetzen (DIMR, 2023, S. 38, 42 f.). Dies erfordert weitreichende Reformen des deutschen Bildungssystems. Bevor diese im Folgenden für die Reform der Berufsausbildung erläutert werden, werden zunächst die dafür als bedeutsam erachteten Normen der UN-BRK vorgestellt, denn auf ihnen basieren die hier zur Diskussion gestellten Reformvorschläge für eine inklusive Berufsausbildung.

2 UN-Behindertenrechtskonvention als normative Basis

Der Monitoringstelle zur Umsetzung der UN-BRK in Deutschland folgend ist die UN-BRK „keine Spezialkonvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, sondern sie konkretisiert die bereits anerkannten allgemeinen Menschenrechte aus anderen Menschenrechtsübereinkommen auf die Situation von Menschen mit Behinderungen" (DIMR, o. J.). So verstanden ist die UN-BRK als menschenrechtliches Dokument auch bedeutsam für die Berufsausbildung und dort für *alle* jungen Menschen in ihrer Heterogenität und nicht nur für jene mit Behinderungen, sofern ihnen die Teilhabe an beruflicher Bildung nicht möglich ist oder war. So verfügten 2022 insgesamt 2,86 Mio. und damit fast jede*r Fünfte (19,1 %) in der Altersgruppe zwischen 20 und 34 Jahren über keinen Berufsabschluss (BIBB, 2024, S. 10). Mit der UN-BRK (Art. 3, c)) formuliert, ist ihnen damit „die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft" kaum möglich, denn ein Berufsabschluss beeinflusst im beruflich strukturierten Arbeitsmarkt in Deutschland maßgeblich die gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten. Vor allem junge Menschen mit fehlendem oder gar keinem Schulabschluss, Flucht- und anderen Migrationserfahrungen, Behinderungen oder psychischen und anderen chronischen Erkrankungen sowie mit sozialen Benachteiligungen sind von Ausbildungslosigkeit betroffen (Beierling et al., 2024a, S. 2 ff.).

Dem auf Wechselwirkungen mit der Umwelt abzielenden Behinderungsbegriff der UN-BRK entsprechend richtet sich die Blickrichtung im Folgenden weg von diesen *individuellen* Benachteiligungsdimensionen hin zu *strukturellen* Bedingungen im Berufsbildungssystem:

> „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können" (Art. 1, UN-BRK).

Um die in diesem *relationalen* Behinderungsbegriff herausgestellten „verschiedenen Barrieren“ abzubauen, sind die Staaten gefordert, „angemessene Vorkehrungen“ (Art. 2, UN-BRK) zu treffen,

> „… um zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen *gleichberechtigt* mit anderen *alle* Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen oder ausüben können“ (Art. 2, UN-BRK, Hervorh. d. Aut.).

Damit ist grundsätzlich für alle Menschen die *diskriminierungsfreie* gesellschaftliche Teilhabe zu sichern (Enggruber, 2021, S. 4 ff.). Dies schließt auch den *diskriminierungsfreien* Zugang zu und eine *diskriminierungsfreie* Teilhabe an einem *inklusiv* ausgestalteten (Regel-)System beruflicher Bildung (Art. 24, 27 UN-BRK) ein. Dabei bedeutet „‘Diskriminierung aufgrund von Behinderung‘ jede Unterscheidung, Ausschließung oder Beschränkung aufgrund von Behinderung“ (Art. 2 UN-BRK), sofern diese nicht *nachweislich* zu mehr Teilhabe führt. Mit dieser Norm kommen auch die Maßnahmen im Übergangssektor zwischen Schule und Berufsausbildung kritisch in den Blick, sofern sie nicht zu einem verbesserten Schulabschluss führen. Denn sie geraten strukturell unter Diskriminierungsverdacht, da dort junge Menschen lediglich auf eine Berufsausbildung vorbereitet werden, und nur zwei Dritteln von diesen gelingt innerhalb von drei Jahren die Aufnahme einer Berufsausbildung (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 178). Außerdem gaben im Übergangssektor tätige Fachkräfte im Rahmen einer von der Bertelsmann Stiftung sowie Kinder- und Jugendstiftung (2025) durchgeführten Befragung an, dass 26,3 Prozent der jungen Menschen im Übergangssektor direkt ausbildungsfähig und 36,4 Prozent dies mit professioneller Begleitung, also insgesamt 62,7 Prozent ausbildungsfähig seien. Somit gehören sie gemäß Artikel 2 der UN-BRK nicht in den auf „Unterscheidung und Ausschließung“ basierenden Übergangssektor.

Aus der normativen Brille der UN-BRK betrachtet sind von den Staaten *angemessene Vorkehrungen* zu treffen, um die Berufsausbildung *inklusiv* zu gestalten und so *Diskriminierungen* zu vermeiden. Diese kommen im deutschen Sozialrecht auch dadurch zustande, dass junge Menschen als *behindert*, *sozial* oder *individuell benachteiligt, nicht ausbildungsreif* oder als *„in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen*“ (§ 13 Sozialgesetzbuch (SGB) VIII, Hervorh. d. Aut.) diagnostiziert werden müssen, um einen Anspruch auf Hilfen zu haben – dies gilt ebenso für ihre Teilnahme in einigen Maßnahmen im Übergangssektor (Enggruber, 2018). Mit einer inklusiven Berufsausbildung können solche Diskriminierungen bzw. *Identitätszumutungen* im Sinne Goffmans (2002) zumindest teilweise reduziert werden (Enggruber et al., 2021, S. 31). Doch ist die Einführung einer inklusiven Berufsausbildung voraussetzungsvoll, wie die im Folgenden zur Diskussion gestellten Reformvorschläge zeigen.

3 Reformvorschläge zur Gestaltung inklusiver Berufsausbildung

Die folgenden fünf Reformvorschläge gründen auf den zuvor erläuterten Normen aus der UN-BRK; sie sollen zur Diskussion einladen.

3.1 Ausbildungsgarantie

Mit einer *Ausbildungsgarantie* sollen personenbezogene Kategorisierungen, wie die oben genannten, und die damit für die jungen Menschen verbundenen *Diskriminierungen* ebenso vermieden werden wie ihre Vermittlung in Sondermaßnahmen wie jene im Übergangssektor zwischen Schule und Berufsausbildung oder in Berufsbildungswerke, Werkstätten für Menschen mit Behinderungen oder andere exkludierende Einrichtungen außerhalb des Regelsystems. Denn mit einer Ausbildungsgarantie würden alle Ausbildungsinteressierten einen Ausbildungsplatz in dem Beruf erhalten, für den sie sich nach Abwägung ihrer individuellen Interessen und der damit verbundenen Arbeitsmarktchancen entschieden haben (Enggruber & Neises, 2023).

Am 1. August 2024 ist die *Ausbildungsgarantie* im Rahmen des Gesetzes zur Stärkung der Aus- und Weiterbildungsförderung in Kraft getreten. Bisher ist sie jedoch bei den Fachkräften im Übergangssektor erst wenig bekannt (Bertelsmann Stiftung & Kinder- und Jugendstiftung, 2025, S. 18 f.). Zudem ist strittig, wann zusätzliche außerbetriebliche Ausbildungsplätze angeboten werden, weil sie nur in sogenannten „unterversorgten Regionen" (BA, 2023, S. 3) vorgesehen sind. Trotz unterschiedlicher Definitionsversuche (z. B. BA, 2023), sind solche Regionen jedoch nur schwer zu bestimmen. Vor allem bestehen Kontroversen zwischen Arbeitnehmenden- und Arbeitgebendenvertretungen darüber, mit welchen Indikatoren die *Unterversorgung* gemessen wird (Enggruber & Neises, 2023).

Ungeachtet dieser Debatten ist eine Ausbildungsgarantie nur mit einem vielfältigen Ausbildungsplatzangebot an betrieblichen, schulischen und außerbetrieblichen Lernorten zu realisieren, um allen Ausbildungsinteressierten einen Ausbildungsplatz vermitteln zu können (Enggruber et al., 2021, S. 33). Dabei sind auch Ausbildungsverbünde und kooperative Ausbildungsformen zwischen Betrieben und Bildungseinrichtungen mitzudenken. Doch bei allen denkbaren Varianten bedarf es einer „gleichberechtigte[n] Pluralisierung von Lernorten" (Solga, 2009, S. 35), um die soziale Teilhabe nicht nur derjenigen, die erfolgreich schulisch oder betrieblich, sondern auch jener, die erfolgreich außerbetrieblich ausgebildet sind, beim Übergang in Erwerbsarbeit zu sichern. Mit einer solchen *gleichberechtigten Pluralisierung* werden verschiedene Ausbildungsträgerschaften, also nicht nur Betriebe oder Berufsbildende Schulen, sondern auch andere Bildungseinrichtungen wie Bildungsträger der Wohlfahrtsverbände oder weiterentwickelte Berufsbildungswerke als Lernorte zur Erreichung eines Berufsabschlusses gleichberechtigt auf dem Arbeitsmarkt anerkannt.

3.2 Flexible Gestaltung der Berufsausbildung

Ein inklusives Berufsausbildungssystem zu schaffen bedeutet, *alle* Auszubildenden *zielgleich* zu fördern, aber dennoch anzuerkennen, dass es unterschiedliche Ausbildungsvoraussetzungen gibt und nicht *alle* die Ziele erreichen können. Deshalb sollte die Vergabe von *zieldifferenten* Qualifikationen möglich sein, so wie sie beispielsweise schon im Berufsbildungsgesetz (BBiG) mit der Stufenausbildung in § 5 Abs. 2 gegeben sind. Eine andere Option ist die Modularisierung der Berufsausbildung (Euler, 2013). Entsprechende Individualisierungsmöglichkeiten sollten in allen Ausbildungsordnungen geregelt sein, sodass die jungen Menschen ihren Ausbildungsweg in subjektiv nachvollziehbarer Aushand-

lung zwischen ihren individuellen Interessen und Fähigkeiten auf der einen und den Ansprüchen der Ausbildung auf der anderen Seite wählen können (Enggruber et al., 2021, S. 32).

Des Weiteren ist aus menschenrechtlicher Perspektive grundsätzlich *allen* jungen Menschen die Teilhabe an beruflicher Bildung unter Berücksichtigung ihrer individuellen Voraussetzungen zu ermöglichen. Entsprechende „angemessene Vorkehrungen" im Sinne der UN-BRK (Art. 2 und 24 (Abs. 5)) sollten deshalb in den Ordnungsunterlagen zu den einzelnen Bildungsangeboten vorhanden sein, wie die Teilzeitberufsausbildung (§ 7a BBiG), Stufenausbildung (§ 5 Abs. 2 BBiG), „Erprobung neuer Ausbildungs- und Prüfungsformen" (§ 6 BBiG) oder die Möglichkeit zur „Verkürzung oder Verlängerung der Ausbildungsdauer" (§ 8 BBiG); bei letzterer wäre eine Dauer von bis zu fünf Jahren wünschenswert.

3.3 Individualisierte flexible Hilfen in der regulären Berufsausbildung

Um zu vermeiden, dass junge Menschen zunächst als *behindert*, *sozial* oder *individuell benachteiligt, förderbedürftig* oder *nicht ausbildungsreif* kategorisiert werden müssen, damit ihnen bei auftretenden Ausbildungsproblemen geholfen und so ein Berufsabschluss ermöglicht wird, sind in der regulären dualen oder Schulberufsausbildung individualisierte flexible Hilfen fest zu verankern (Enggruber et al., 2021, S. 34). Niedrigschwellige Unterstützungsangebote wie (Peer-)Beratung, sozial- und/oder sonderpädagogische Begleitung zur Ermöglichung individuellen Lernens sowie Assistenzen sind als „angemessene Vorkehrungen" an allen Lernorten strukturell vorzuhalten, die *alle* jungen Menschen bei Ausbildungsschwierigkeiten nutzen können. So können Diskriminierungen und *Identitätszumutungen* (Goffman, 2002) vermieden, und es kann gezielt auf die individuellen Bedarfe der Auszubildenden im Rahmen ihrer Ausbildung in einem Betrieb, einer berufsbildenden Schule oder außerbetrieblichen Einrichtung eingegangen werden. Solche Unterstützungsangebote werden nicht aus der sozialrechtlichen Logik, sondern von den Bedarfen der jungen Menschen her gestaltet.

3.4 Rechtskreisübergreifende Zusammenarbeit in Jugendberufsagenturen

Um Unterstützungsangebote nicht aus der sozialrechtlichen Logik, sondern von den Bedarfen der jungen Menschen her zu gestalten, bedarf es der *rechtskreisübergreifenden* Zusammenarbeit von Agenturen für Arbeit (SGB III), Jobcentern (SGB II), Trägern der Jugendhilfe (SGB VIII) sowie Trägern der Eingliederungs- (SGB IX) und Sozialhilfe (SGB XII). Denn nur so können die zuvor erläuterten individualisierten flexiblen Hilfen an den verschiedenen Lernorten der dualen und Schulberufsausbildung ohne Diskriminierungs- und Stigmatisierungsgefahren für die jungen Menschen fest verankert werden. Seit einigen Jahren werden dazu sogenannte *Jugendberufsagenturen* eingerichtet (vgl. den Beitrag von Neises in diesem Heft). Sie sollen vor Ort in den Kommunen „rechtskreisübergreifend der zentrale lokale Ansprechpartner für alle jungen Menschen am Übergang von der Schule in den Beruf sein und diese bedarfsorientiert individuell beraten und unterstützen" (Beierling et al., 2024b, S. 28). Bisher gibt es bundesweit 367 Jugendberufsagenturen (Stand 2024), verteilt auf 362 von 400 Kommunen, die allerdings unterschiedlich weit

entwickelt sind (Servicestelle Jugendberufsagenturen, vgl. BIBB, 2022, S. 4). Deshalb ist es noch ein weiter Weg, um in allen Kommunen rechtskreisübergreifende Hilfen „unter einem Dach“ für *alle* jungen Menschen im Übergang Schule–Beruf zu institutionalisieren.

3.5 Partizipation bzw. Mitbestimmung der jungen Menschen

Da die inklusive Berufsausbildung konsequent an der Perspektive junger Menschen und deren Voraussetzungen sowie Bedarfen auszurichten ist, sind diese an allen sie betreffenden Entscheidungen zu beteiligen. So sollten auf allen Ebenen des Berufsausbildungssystems entsprechende Mitbestimmungsmöglichkeiten institutionalisiert werden, so wie sie bereits Studierende haben (Enggruber et al., 2021, S. 35). Denn für sie sind in den Hochschulgesetzen der Bundesländer weitreichende Mitwirkungsmöglichkeiten in der Selbstverwaltung der Hochschulen bzw. Universitäten geregelt. Entsprechend sollten auch jungen Menschen in Schul- und dualer Berufsausbildung Beteiligungs- und Mitbestimmungsrechte eingeräumt und dazu die formellen Beteiligungsinstrumente wie im Hochschulsystem geschaffen bzw. diese weiterentwickelt werden.

4 Zum Abschluss

Die hier zur Diskussion gestellten fünf Reformvorschläge zu einer inklusiven Berufsausbildung, die auf der UN-BRK basieren, mögen „utopisch“ klingen. Doch erinnere ich abschließend daran, dass Deutschland die UN-BRK ratifiziert und sich damit verpflichtet hat, die Rechte von Menschen mit Behinderungen wie auch all jener, die sozial benachteiligt und ausgegrenzt werden, einzuhalten. Deshalb ende ich hier mit den Worten von Beate Rudolf, der Direktorin des Deutschen Instituts für Menschenrechte: „Gesetzgeber, Schulen, Arbeitsagenturen und Unternehmen müssen konsequent von den Jugendlichen aus denken und ihrem Recht auf inklusive Berufsausbildung aus der UN-Behindertenrechtskonvention“ (DIMR, 2020).

Literatur und Internetquellen

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv. https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024

BA (Bundesagentur für Arbeit). (2023). *Weisung 202308004 vom 08.08.2023 – Umsetzung der Ausbildungsgarantie in „unterversorgten Regionen“ mittels außerbetrieblicher Berufsausbildung (BaE)*. https://www.arbeitsagentur.de/datei/weisung-202308004_ba045165.pdf

Beierling, B., Enggruber, R., Neises, F., Oehme, A., Palleit, L., Schröer, W., Thielen, M., & Tillmann, F. (2024a). Abbau von Zugangsbarrieren zu Berufsausbildung und Erwerbsarbeit als Strategie zur Fachkräftegewinnung. Überlegungen zur inklusiven Gestaltung von Hilfen aus menschenrechtlicher Perspektive. *bwp@, 46*, Diskussionsbeiträge. https://www.bwpat.de/ausgabe46/beierling_etal_bwpat46.pdf

Beierling, B., Enggruber, R., Neises, F., Oehme, A., Palleit, L., Schröer, W., Thielen, M., & Tillmann, F. (2024b). *Jugendberufsagenturen als Beitrag zu inklusiver Übergangsgestaltung zwischen Schule und Beruf*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). https://doi.org/10.3278/BB2303W005

Bertelsmann Stiftung & Deutsche Kinder- und Jugendstiftung. (Hrsg.). (2025). *Jugendliche im Übergangssektor. Eine Befragung von Fachkräften*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/2025_Uebergangsbefragung.pdf

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung). (2024). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024*. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-datenreport-2024-final.pdf

DIMR (Deutsches Institut für Menschenrechte). (o. J.). *Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention. Die UN-Behindertenkonvention*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/das-institut/monitoring-stelle-un-brk/die-un-brk

DIMR (Deutsches Institut für Menschenrechte). (2020). *Recht und Praxis der Abschiebung von kranken Menschen ändern, Berufsausbildung inklusiv machen*. Pressemitteilung vom 01.12.2020. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/aktuelles/detail/recht-und-praxis-der-abschiebung-von-kranken-menschen-aendern-berufsausbildung-inklusiv-machen

DIMR (Deutsches Institut für Menschenrechte). (2023). *Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention. Parallelbericht an den UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen zum 2./3. Staatenprüfverfahren Deutschlands*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/parallelbericht-an-den-un-ausschuss-fuer-die-rechte-von-menschen-mit-behinderungen-zum-23-staatenpruefverfahren-deutschlands

Enggruber, R. (2018). Jugendberufshilfe – ein vielfältiges und widerspruchsvolles Tätigkeitsfeld Sozialer Arbeit. In R. Enggruber & M. Fehlau (Hrsg.), *Jugendberufshilfe. Eine Einführung* (S. 39–53). Kohlhammer.

Enggruber, R. & Neises, F. (2023). Jugendberufsagenturen als regionale Gestalterinnen der Ausbildungsgarantie – empirische Einblicke. *BIBB Report 2*. https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19242

Enggruber, R., Neises, F., Oehme, A., Palleit, L., Schröer, W., & Tillmann, F. (2021). Übergang zwischen Schule und Beruf neu denken: Für ein inklusives Ausbildungssystem aus menschenrechtlicher Perspektive. Expertise im Auftrag des Paritätischen Gesamtverbandes. https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/expertise_uebergang-schule-beruf_2021.pdf

Euler, D. (2013). Die Modularisierung der Berufsausbildung verbessert die Chancen von Jugendlichen auf dem Ausbildungsmarkt. *WSI Mitteilungen, 1*, 61–63. https://doi.org/10.5771/0342-300X-2013-1-61

Goffman, E. (2002). *Stigma. Über die Techniken der Bewältigung beschädigter Identität* (1. Aufl. Nachdruck). Suhrkamp.

Servicestelle Jugendberufsagenturen im BIBB. (Hrsg.). (2022). *Jugendberufsagenturen bundesweit. Ergebnisse aus der Erhebung zu rechtskreisübergreifenden Kooperationsbündnissen am Übergang Schule-Beruf*. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). https://www.servicestelle-jba.de/wws/sjba_erhebung_jugendberufsagenturen_bundesweit_barrierefrei.pdf

Solga, H. (2009). Wissensgesellschaft: Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung. In W. Heidemann & M. Kuhnhenne (Hrsg.), *Zukunft der Berufsausbildung* (edition der Hans-Böckler-Stiftung 235, S. 21–37). Hans-Böckler-Stiftung. https://www.boeckler.de/fpdf/HBS-004431/p_edition_hbs_235.pdf

Vereinte Nationen. (2023). *Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Abschließende Bemerkungen zum kombinierten zweiten und dritten periodischen Bericht Deutschlands*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/das-institut/abteilungen/monitoring-stelle-un-behindertenrechtskonvention/staatenpruefverfahren

Ruth Enggruber, Seniorprofessorin für Erziehungswissenschaft, insbesondere Sozialpädagogik, im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Hochschule Düsseldorf.
E-Mail: ruth.enggruber@hs-duesseldorf.de
Korrespondenzadresse: Hochschule Düsseldorf, Münsterstr. 156, 40476 Düsseldorf

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

DDS – Die Deutsche Schule
117. Jahrgang 2025, Heft 4, S. 305–312
https://doi.org/10.31244/dds.2025.04.06
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2025

Frank Neises

Inklusive Gestaltung des Übergangs Schule–Beruf durch Weiterentwicklung von Jugendberufsagenturen

Zusammenfassung

*Am Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf werden bundesweit Jugendberufsagenturen ausgebaut. Wie diese gestaltet sein müssten, um sie inklusiv auszurichten und mehr Teilhabe an den regulären Angeboten der Beruflichen Bildung zu ermöglichen, wird in diesem Beitrag behandelt. Dabei steht eine an den Bedarfen des Einzelnen ausgerichtete multiprofessionelle Zusammenarbeit der Akteur*innen im Mittelpunkt.*
Schlüsselwörter: Übergang Schule – Beruf; Ausbildung; Inklusion; Teilhabe

Inclusive Organization of the Transition From School to Work Through the Further Development of Youth Employment Agencies

Abstract

So called Youth Employment Agencies are being expanded throughout Germany at the transition from school to vocational training and work. This article looks at how these agencies should be designed in order to make them inclusive and enable greater participation in regular vocational education and training. The focus here is on multi-professional cooperation between the stakeholders based on the needs of the individual.
Keywords: school-to-work transition; training; inclusion; participation

1 Einleitung

Der Übergang von der Schule in den Beruf ist von entscheidender Bedeutung für die Bildungs- und Berufswege junger Menschen und hat Einfluss auf ihr gesamtes weiteres Leben. Der 15. Kinder- und Jugendbericht beschreibt drei Kernaufgaben für diese Phase: Qualifizierung, Selbstpositionierung und Verselbständigung (vgl. BMFSFJ, 2017). Der Berufswahlprozess ist also Teil der Persönlichkeitsentwicklung und muss mit den lebensweltlichen Themen junger Menschen zusammengedacht und verknüpft werden. Unterstützende Angebote sollten sie in ihrer „erwerbsbiografischen Selbstverantwortung“ stärken (vgl. Neises & Weiß, 2023).

Es existieren jedoch strukturelle Benachteiligungen am Übergang Schule – Beruf, die dazu führen, dass vor allem bestimmte Personengruppen – junge Menschen mit niedrigeren

Schulabschlüssen, mit Einwanderungsgeschichte oder mit Beeinträchtigungen – von Exklusion betroffen sind (vgl. Enggruber et al., 2021; Kalinowski, 2024). Ausschließend wirken hier zum Beispiel pauschale Kategorien, die häufig auf vermeintlich negative oder defizitäre persönliche Eigenschaften fokussieren. Zudem können psychische oder psychosoziale Belastungen dazu führen, dass der Übergang ins Berufsleben erschwert ist. Im Jahr 2023 blieben rund 2,9 Mio. (oder 19,1 %) der 20- bis 34-jährigen jungen Menschen ohne formale berufliche Qualifikation und nahmen auch nicht an Angeboten teil, in denen Abschlüsse erworben werden können (Kalinowski, 2024, S. 2). Wenngleich rund zwei Drittel dieser nicht formal Qualifizierten erwerbstätig sind, so erwerben sie keine beruflichen Qualifikationen und Abschlüsse, die aber entscheidend für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe und die wichtigste Absicherung gegen Arbeitslosigkeit und Armut sind (vgl. ebd.). Sie bieten zudem durch anerkannte Zertifikate eine Grundlage, sich beruflich weiterzuentwickeln. Auch mit Blick auf die Fachkräftesicherung ist es entscheidend, jungen Menschen berufliche Perspektiven durch das Erlangen von Abschlüssen zu eröffnen.

Das kann gelingen, wenn bestehende Strukturen verändert werden und stärker eine subjektorientierte Perspektive bei der Unterstützung junger Menschen eingenommen wird, so die hier formulierte Ausgangsthese. Zudem sollen in diesem Beitrag aktuelle Vorschläge für strukturelle Veränderungen am Übergang Schule – Beruf aufgegriffen werden (vgl. Enggruber et al., 2021; Euler & Seeber, 2023). Neben der Verbesserung von Strukturen soll der Blick auch auf eine inklusive Übergangsgestaltung sowie eine verlässliche und qualitativ hochwertige Beratung und Begleitung junger Menschen gerichtet werden. Dieses Ziel verfolgen Jugendberufsagenturen, die derzeit bundesweit als zentrale Anlaufstelle für junge Menschen ausgebaut werden. Hier sollen über eine multiprofessionelle Zusammenarbeit Hilfen wie aus einer Hand angeboten und Fragen der beruflichen Integration ebenso wie soziale Aspekte der jeweiligen Lebenssituation berücksichtigt werden (vgl. Enggruber & Neises, 2023).

2 Jugendberufsagenturen – multiprofessionelle Kooperation am Übergang Schule – Ausbildung

Bei den Jugendberufsagenturen handelt es sich nicht um eine neue Institution oder Behörde, sondern um neue Formen der multiprofessionellen Zusammenarbeit der Akteur*innen am Übergang Schule – Beruf. Hier schließen sich die Agenturen für Arbeit, die Jobcenter und die örtlichen Träger der Jugendhilfe zu rechtskreisübergreifenden Kooperationsbündnissen auf kommunaler Ebene zusammen und bündeln ihre Leistungen für junge Menschen, in aller Regel unter Einbezug weiterer Akteur*innen (vgl. Berghaus et al., 2024). Programmatisch gesehen soll so eine kommunale Verantwortungsgemeinschaft entstehen, die zum Ziel hat, Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer individuellen, sozialen und beruflichen Entwicklung mit einer unter den verschiedenen Akteur*innen abgestimmten Beratung, Begleitung und Leistungssteuerung zu stärken. So soll der Zugang zu Unterstützungsangeboten erleichtert, und diese sollen passgenauer auf die jeweiligen Bedarfe der Jugendlichen zugeschnitten werden.

Voraussetzung für eine rechtskreisübergreifende Handlungsweise ist, dass ein Verständnis bei allen Akteur*innen über die jeweiligen Rechtskreise und der darauf aufbauen-

den Handlungskonzepte sowie der von ihnen getragenen Angebots- und Unterstützungsstruktur besteht oder entwickelt wird. Die jeweiligen Handlungslogiken der beteiligten Partner*innen sind hier durchaus unterschiedlich und haben sich historisch bedingt unterschiedlich entwickelt (vgl. Enggruber & Neises, 2023). Während z. B. der Fokus der Berufsberatung der Agentur für Arbeit eher auf der Vermittlung in Ausbildung und Arbeit liegt, ist die Blickrichtung bei den Trägern der Jugendhilfe eher auf die Entwicklung der Persönlichkeit gerichtet. Geht es bei den Jobcentern darum, den Lebensunterhalt unabhängig von der Grundsicherung bestreiten zu können (vgl. §1, SGB II), ist es die Aufgabe der Agenturen für Arbeit, dem Entstehen von Arbeitslosigkeit entgegenzuwirken und den Ausgleich von Angebot und Nachfrage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu unterstützen (vgl. §1, SGB III). Das SGB VIII formuliert hingegen das Ziel, „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern und dazu beizutragen, Benachteiligungen zu vermeiden“ (vgl. §1, SGB VIII). Die hier kurz angerissene unterschiedliche Handlungs- und Sichtweise der jeweiligen Partner*innen legt die Bedeutung der Benennung gemeinsamer Ziele und Haltungen dar.

> „Von entscheidender Bedeutung für den Erfolg sind die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses der komplexen Aufgabe und eine wertschätzende Kultur in der Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure. Kooperation wird dann sinnvoll und erfolgreich, wenn für alle Beteiligten erkennbar wird, dass ihr gemeinsames Handeln auf Basis ihrer jeweiligen Verantwortungsbereiche und ihrer Handlungsgrundsätze zu mehr Erfolgen bei der beruflichen Integration junger Menschen führt“ (Neises & Nuglisch, 2016, S. 7).

Den politischen Anspruch, dem auch in diesem Beitrag nachgegangen werden soll, hat der damalige Bundesminister für Arbeit und Soziales, Hubertus Heil, im Jahr 2021 auf der Website der BIBB-Servicestelle Jugendberufsagenturen wie folgt formuliert: „Die jungen Menschen bekommen hier passgenaue Unterstützungsangebote. […] Wir lassen keine und keinen zurück“.

3 Inklusive Übergangsgestaltung

Das eben benannte politische Ziel, welches die Aufgabe der Jugendberufsagenturen beschreiben soll, ist sehr voraussetzungsvoll. Denn der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine schulische, duale oder akademische Ausbildung verläuft für junge Menschen individuell sehr unterschiedlich und nicht zwingend linear. Während dieser Übergang sich für die einen sehr nahtlos ergibt, nehmen sich andere Zeit, um sich (ggfs. mit der Hilfe des sozialen Umfelds) zu orientieren, zu sortieren oder neue Erfahrungen zu machen. Eine weitere Gruppe aber benötigt zu den unterschiedlichsten Herausforderungen Beratung und Unterstützung von außen, seien dies Themen der Beruflichen Orientierung oder aber sehr persönlicher Themen zur eigenen Entwicklung bis hin zu psychosozialen Problemlagen. Im Sinne der Inklusion sollten in Jugendberufsagenturen demnach alle jungen Menschen adressiert werden, da jede und jeder Einzelne auf sehr persönliche Weise Unterstützung benötigen kann. (vgl. Beierling et al., 2024). Zu häufig aber werden noch viele junge Menschen am Ende der Schulzeit auf exkludierende Wege, in Übergangs- und Sondermaßnahmen verwiesen, die nicht in reguläre Ausbildungsangebote führen. Wenngleich viele Maßnahmen am Übergang das Ziel haben, junge Menschen

zu qualifizieren und auf die Ausbildung vorzubereiten, so können diese oft die Einmündungschancen in Ausbildung kaum erhöhen. Vielmehr finden die Förderungen in eher separierenden Systemen statt und können eine stigmatisierende Wirkung für die jungen Leute mit sich bringen (vgl. Enggruber et al., 2021; Euler & Seeber, 2023). In besonderer Weise trifft dies auf Menschen mit Beeinträchtigungen zu.

In Jugendberufsagenturen sollen Jugendliche und junge Erwachsene in ihrer individuellen, sozialen und beruflichen Entwicklung mit einer unter den verschiedenen Akteur*innen abgestimmten Beratung und Begleitung gestärkt werden. Diese Art der Unterstützung gelingt, wenn in einer wertschätzenden Kooperationskultur gemeinsame Ziele und Haltungen entwickelt werden. Die Hamburger Jugendberufsagentur hat dafür drei Vorgaben formuliert (vgl. Sturm et al., 2017):

- Bei der Planung eines Angebots- und Fördersystems ist das Grundbedürfnis aller Jugendlichen und jungen Erwachsenen anzuerkennen, sich solide Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe zu eröffnen und zu realisieren.
- Die Voraussetzungen der Jugendlichen, ihre Werte, Interessen und Fähigkeiten sowie ihr Informationsstand, aber auch ihr persönliches Vermögen, sich auf neue Situationen einzulassen, sind zu erfassen, um eine jeweils darauf abgestimmte Unterstützung anzubieten.
- Alle professionellen Begleiter*innen der Jugendlichen bringen große Bereitschaft und Kompetenz zur Gestaltung individueller Beratungs- sowie Lehr- und Lernsituationen mit.

Die Berufsbildungsforschung stützt sich auf die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK; UN, 2006; Enggruber et al., 2021, S. 4), die den Anspruch auf gesellschaftliche Teilhabe und diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung und Arbeit formuliert. Dort heißt es: „Inklusion im Verständnis der UN-BRK begründet ein Recht auf eine diskriminierungsfreie Gestaltung von beruflicher Bildung für alle in einem System“ (Enggruber et al., 2021, S. 30). Nach Artikel 2 der UN-BRK sind dazu „angemessene Vorkehrungen“ zu treffen, die bezogen auf individuelle Lebenslagen und Bedürfnisse auszugestalten sind. Die rechtskreisübergreifende Kooperation und die damit verbundenen gemeinsame Fallarbeit in Jugendberufsagenturen kann dazu beitragen, diese zu gewährleisten und für die Jugendlichen identitätsverletzende Klassifizierungs- und Zugangsprozesse zu überwinden (vgl. ebd.).

4 Mehr Teilhabe durch Jugendberufsagenturen

Jugendberufsagenturen können durch die gemeinsame Fallarbeit dann zu inklusiveren Übergängen und diskriminierungsfreieren Zugängen beitragen, wenn sie die folgenden Kriterien erfüllen (vgl. Enggruber & Neises, 2023):

Alle Jugendlichen erreichen und unterstützen

Jugendberufsagenturen sind dann inklusiv aufgestellt, wenn sie alle Jugendlichen, unabhängig von persönlichen Merkmalen oder Kategorien, erreichen und für sie passende An-

gebote ermöglichen. Dabei sind auch starre Altersgrenzen aufzuweichen, weil die Jugendphase bis weit ins dritte Jahrzehnt reichen kann. Eine gute Einbindung der Jugendhilfe, der Schulen und auch förderpädagogischer Fachkräfte ist dabei bedeutsam.

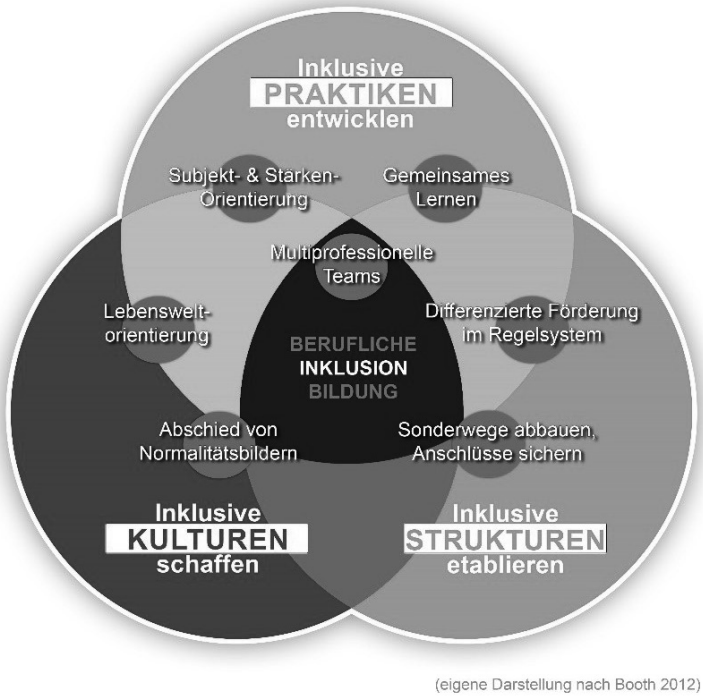
Teilhabe an den regulären Angeboten der beruflichen Bildung stärken

Das Ziel der Jugendberufsagentur soll die Teilhabe aller jungen Menschen an den *regulären* Angeboten der beruflichen Bildung sein. Diese umfassen neben dem Studium und den schulischen Bildungsgängen die betriebliche, aber auch außerbetriebliche Ausbildung. Enggruber et al. plädieren für ein regional geplantes, vielfältiges Ausbildungsplatzangebot, „so dass ein breites für alle Jugendlichen zugängliches Ausbildungsangebot mit Auswahlmöglichkeiten entsteht“ (Enggruber et al., 2021, S. 33; vgl. auch den Beitrag von Enggruber in diesem Heft). Hierfür sollten perspektivisch Einrichtungen des Übergangs zu Ausbildungsorten weiterentwickelt oder Hilfen aus dem Übergangsbereich in die reguläre Ausbildung eingebunden werden.

Inklusive Prinzipien als Orientierungs- und Handlungsrahmen nutzen

Die Vorstellungen von „Normalbiografien“, auf deren Grundlage individuelle Abweichungen klassifiziert werden, stehen zunehmend in der Kritik (vgl. Kohn, 2020). Das wohlfahrtsstaatliche Ziel der Integration in das Berufsbildungssystem führt in der Praxis der Zuweisung von Leistungen derzeit nicht selten zum Gegenteil, nämlich zu einer Exklusion aus diesen zentralen Gesellschaftsbereichen. Eine „Entkopplung von Fördermitteln und Labeling“ fordert Blanck (2020, S. 223) und belegt mit ihrer Forschung, dass eine Umsteuerung der Zuweisungsprozesse hin zu einer stärkeren Unterstützung von regulären Angeboten und betrieblichen Ausbildungen bei den Jugendlichen mit Behinderungen tatsächlich zu einer Steigerung der Ausbildungs- und im Anschluss der Arbeitsmarktchancen führt. Die Prinzipien inklusiven Handelns werden von Inklusionsexpert*innen auf den Ebenen von Strukturen, Kulturen und Praktiken beschrieben. Daran angelehnt ist in Abbildung 1 skizziert, wie sich ein Handlungsrahmen auf die berufliche Bildung übertragen ließe (vgl. Neises, 2018, S. 65). Auf der Ebene der Strukturen gilt es, Sonderwege abzubauen und stattdessen eine differenziertere Förderung im Regelsystem auszubauen. Auf der Ebene der Kulturen muss man sich von Normalitätsbildern und damit von Normalitätsbiografien und normierten Wegen verabschieden, vielmehr eine Orientierung an den individuellen Lebenslagen fokussieren. Die pädagogische Praxis sollte demnach subjektorientiert ausgerichtet sein und an den Stärken ansetzen sowie das gemeinsame Lernen in heterogenen Gruppen im Blick behalten. Im Kern dieses Modells steht dann die multiprofessionelle Zusammenarbeit der verschiedenen Fachkräfte und Professionen, wie sie in Jugendberufsagenturen angedacht ist.

Abb. 1: Inklusiver Orientierungs- und Handlungsrahmen



Quelle: aus Neises, 2018 (eigene Darstellung, angelehnt an Booth, 2012).

5 Individuelle und integrierte Hilfen

Jugendberufsagenturen im Sinne einer Verantwortungsgemeinschaft entstehen wesentlich durch die gemeinsame Fallarbeit. Die rechtskreisübergreifende Verständigung darüber, mit welcher Haltung Jugendlichen in der Beratung begegnet wird, was das Ziel dabei sein soll und wie man den Prozess der gemeinsamen Fallarbeit gestaltet, ist hierbei zentral. Die Stichworte lauten: Individualisierung, Bedarfsorientierung, Flexibilisierung und fallverstehende Beratung, sodass die Ratsuchenden selbstbestimmt unter Kenntnis der Bedingungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt entscheiden können und ihre Handlungs- und Problemlösefähigkeit gestärkt werden (vgl. Kohn, 2020; Lippegaus, 2024). Um dies umzusetzen, können in Jugendberufsagenturen individuell passende Hilfen organisiert werden, die von den Bedürfnissen, Problemlagen und Interessen junger Menschen ausgehen.

> „Nur eine von den beteiligten Behörden gut abgestimmte Fallarbeit kann dabei ermöglichen, dass diese Leistungen im jeweiligen Lebenskontext der Menschen gut korrespondieren und keine größeren Widersprüche entstehen, die dann von den jungen Menschen selbst überbrückt, d. h., zu einer Logik zusammengebracht werden müssten“ (Beierling et al., 2024, S. 13).

Zudem braucht es eine auf den Bedarf abgestimmte integrierte Hilfelandschaft. Dies meint im Sinne des Konzepts der integrierten Hilfen eine „organisationale Verknüpfung vereinzelter Angebote“, so dass Hilfen wie „aus einer Hand“ geleistet werden können (vgl. ebd., S. 18). Dies umfasst auch die Hilfe- und Unterstützungsmaßnahmen im Sinne „angemessener Vorkehrungen“ (Art. 2 UN-BRK), um auch bei individuellen Beeinträchtigungen an den regulären Angeboten der Beruflichen Bildung teilzuhaben. Mit einer grundsätzlichen Institutionalisierung von integrierten, flexibel einsetzbaren Hilfen im Regelsystem der beruflichen Bildung würde sich der Koordinierungsbedarf in der Region gegenüber dem heutigen Stand, der durch eine Vielzahl von Programmen und Projekten im Übergangsbereich gekennzeichnet ist, voraussichtlich reduzieren. Bestenfalls führt dies am Übergang zu einer besseren Passung zwischen den Zukunftswünschen der jungen Menschen und der Fachkräftesicherung der Betriebe.

6 Fazit

Jugendberufsagenturen können eine zentrale Anlaufstelle für Jugendliche am Übergang von der Schule in den Beruf sein, um den nicht zwingend nahtlosen, aber begleiteten Weg hin zur beruflichen Teilhabe zu beschreiten. Wenn sich Jugendberufsagenturen für eine inklusive Gestaltung ihrer Arbeit entscheiden, können sie dadurch die nachhaltige berufliche und soziale Integration aller junger Menschen fördern. Dies wäre nicht nur in deren Interesse (gelingende Lebensentwürfe), sondern auch in dem der Wirtschaft (Fachkräftesicherung) und der Gesellschaft (ökonomische und soziale Stabilität) (vgl. Neises & Nuglisch, 2016, S. 3). Letztlich könnte so dem politisch formulierten und voraussetzungsvollen Anspruch, keine und keinen zurückzulassen (s. o.), zumindest ein Stück weit mehr entsprochen werden.

Weiterführende Informationen

Informationen zu Jugendberufsagenturen allgemein, zu ihrem Auftrag und zu Möglichkeiten der Ausgestaltung bietet die Servicestelle Jugendberufsagenturen im Bundesinstitut für Berufsbildung auf ihrer Website unter https://www.servicestelle-jba.de/.

Jugendberufsagenturen, die sich Unterstützung bei der Ausarbeitung ihres Angebots, ihres Beratungsprofils oder der Kooperation mit weiteren Partner*innen wünschen, können über den folgenden Link Kontakt aufnehmen: https://www.servicestelle-jba.de/beratungsanfrage.

Literatur und Internetquellen

Beierling, B., Enggruber, R., Neises, F., Palleit, L., Oehme, A., Schröer, W., Thielen, M., & Tillmann, F. (2024). Jugendberufsagenturen als Beitrag zu inklusiver Übergangsgestaltung zwischen Schule und Beruf. Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn. *BIBB Fachbeiträge zur beruflichen Bildung*. https://bibb-dspace.bibb.de/rest/bitstreams/7a155eda-b489-4430-a2cd-0def4209939c/retrieve

Berghaus, M., Knappe A., Neises F., & Schwebig, L. (2024, 18. Juli). *Jugendberufsagentur im Fokus*. https://www.servicestelle-jba.de/jugendberufsagentur-im-fokus

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung). (Hrsg.). (2024). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb-datenreport-2024-final.pdf

Blanck, J. (2020). Übergänge nach der Schule als *„zweite Chance"? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen „Lernen"*. Beltz Juventa.

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). (Hrsg.). (2017). *15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. bmfsfj.de/resource/blob/115438/d7ed644e1b-7fac4f9266191459903c62/15-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf

Enggruber, R., & Neises, F. (2023). Jugendberufsagenturen als Gestalter inklusiver Übergänge zwischen Schule und Beruf. *Berufsbildung, 77* (1). https://doi.org/10.3278/BB2303W005

Enggruber, R., Neises, F., Palleit, L., Oehme, A., Schröer, W., & Tillmann, F. (2021). Übergang zwischen Schule und Beruf neu denken: Für ein inklusives Ausbildungssystem aus menschenrechtlicher Perspektive. https://www.der-paritaetische.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/expertise_uebergang-schule-beruf_2021.pdf

Euler, D., & Seeber, S. (2023). *Ausbildungsgarantie. Ein Instrument zur Fachkräftesicherung und gesellschaftlichen Integration junger Menschen*. https://library.fes.de/pdf-files/a-p-b/19971.pdf

Kalinowski, M. (2024). Junge Erwachsene ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Ergänzende Auswertungen zum Kapitel A11 des Datenreports 2024. *BIBB Discussion Paper*. https://res.bibb.de/vet-repository_782415

Kohn, K.-H. (2020). *Frei beraten, frei entscheiden: Wer Jugendliche an ihrem Übertritt ins Erwerbsleben unterstützen will, darf sie nicht fürsorglich belagern*. https://www.ueberaus.de/beratung-freiheit-entscheidung

Lippegaus, P. (2024). *Beratung im Kontext von Jugendberufsagenturen: auf dem Weg zu einem gemeinsamen Verständnis.* https://www.servicestelle-jba.de/wws/9.php#/wws/beratung-jugendberufsagenturen.php

Neises, F. (2018). Exklusion überwinden – Zugänge zu und Teilhabe an regulärer Ausbildung und Beschäftigung. In I. Arndt, F. Neises & K. Weber (Hrsg.), *Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis* (S. 55–70). BIBB.

Neises, F., & Nuglisch, R. (2016). *Jugendberufsagenturen. Gemeinsam mehr erreichen. Policy Paper II der Konrad-Adenauer-Stiftung*. https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=641ae815-c924-28c2-c49b-ed02408cb613&groupId=252038 (04.03.2025)

Neises, F., & Weiß, U. (2023). Jugend zwischen Aufbruch und Stagnation: Förderung erwerbsbiografischer Selbstverantwortung am Übergang Schule – Beruf. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 52* (2), 40–43. https://lit.bibb.de/vufind/Record/DS-781237

Sturm, H., Billon, A., & Busenbender, A. (2017). Niemanden verlieren – alle Kompetenzen bündeln: Unterstützungsangebote der Hamburger Jugendberufsagentur. *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 46* (3), 19–23. https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/8339

UN (United Nations). (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. https://www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/conventionrightspersonswithdisabilities.aspx

Frank Neises, Dipl. Päd., wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bundesinstitut für Berufsbildung und stellvertretender Arbeitsbereichsleiter im AB4.1: „Übergangsgestaltung und Berufseinstieg" sowie Leiter der „Fachstelle für Übergänge in Ausbildung und Beruf".
E-Mail: neises@bibb.de
Korrespondenzadresse: Bundesinstitut für Berufsbildung, Friedrich-Ebert-Allee 114–116, 53113 Bonn
ORCID:

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

DDS – Die Deutsche Schule
117. Jahrgang 2025, Heft 4, S. 313–319
https://doi.org/10.31244/dds.2025.04.07
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2025

Nancy Reims & Sabrina Weller

Zur Datenlage zu Menschen mit Behinderungen am Übergang Schule–Beruf

Relevante Datensätze und ihr Potenzial für die Forschung

Zusammenfassung

Der Bericht thematisiert die unzureichende Datenlage zu jungen Menschen mit Behinderungen beim Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt. Er stellt relevante Datenquellen vor, diskutiert deren Potenzial für die Übergangsforschung und unterbreitet schließlich Vorschläge für eine bessere Erfassung der Zielgruppe in künftigen BA/BIBB/IAB-Bewerberbefragungen.
Schlüsselwörter: Behinderung; Berufsorientierung; Förderschule; Berufsbildung; Bildungsbericht; Datengewinnung

Data on People With Disabilities Transitioning From School to Work

Relevant Data Sets and Their Potential for Research

Abstract

The report addresses the insufficient data available on young people with disabilities in the transition from school to work. It presents relevant data sources, discusses their potential for transition research and, finally, suggests adaptations in future BA/BIBB/IAB-applicant surveys to better identify the target group.
Keywords: disability; vocational orientation; special school; vocational training; education report; data collection

1 Einleitung

Bildungsverläufe von Menschen mit Behinderungen sind ein herausforderndes Forschungsfeld. Zwar existieren einige Studien, die Informationen zur Berufsorientierung von jungen Menschen und zu deren Übergängen nach der Schule bereithalten, allerdings fehlen häufig umfassende und einheitliche Angaben zum Vorliegen von Behinderungen –

etwa aufgrund unterschiedlicher Definitionen und Messansätze in den verschiedenen (rechtlichen) Kontexten am Übergang von Schule zu Beruf.

Abgesehen von isolierten Betrachtungen, die auf Förderbeschulte, Menschen mit Schwerbehinderungen (SB), mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF; an Regel- und Förderschulen) oder berufliche Rehabilitand*innen[1] fokussieren, ist die Datenlage zu (jungen) Menschen mit Behinderungen am Übergang Schule–Beruf immer noch äußerst lückenhaft. Der Schwerbehindertenstatus wird dabei sehr häufig in quantitativen Studien abgefragt. Allerdings hat ein erheblicher Teil junger Menschen mit Behinderungen keinen solchen offiziell anerkannten Behinderungsstatus und ist für die Forschung somit schwer zu identifizieren. Die Folge ist, dass die Übergänge von Menschen mit Behinderungen – wenn überhaupt – nur ausschnitthaft quantitativ beforscht werden können. Eine umfassende Messung von Behinderungen (vgl. Blanck in diesem Heft) wäre demnach eine Grundvoraussetzung für Erhebungen generell und mit spezifischem Bezug auf den Übergang Schule–Beruf.

Im Folgenden wird zunächst dargelegt, welche Erhebungsmerkmale Datensätze idealerweise umfassen müssten, um Bildungsbiografien von Menschen mit Behinderungen am Übergang Schule–Beruf gut abbilden zu können. Vor diesem Hintergrund werden relevante Datenquellen vorgestellt und ihre Potenziale sowie Defizite für die Übergangsforschung zu Menschen mit Behinderungen am Übergang Schule–Beruf kenntlich gemacht. In diesem Zusammenhang sehen wir die BA-BIBB-IAB-Bewerberbefragung (Bundesagentur für Arbeit, Bundesinstitut für Berufliche Bildung, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung) als potenziell gute Datenquelle an, weil sie die Berufsorientierung und den Übergang Schule–Beruf von jungen Menschen beleuchtet und fortlaufend erhoben wird sowie Verknüpfungsmöglichkeiten mit weiteren Datensätzen bietet. Allerdings müsste die Befragung in einigen Punkten angepasst werden, um die Personengruppe der jungen Menschen mit Behinderungen besser zu repräsentieren.

2 Datensätze zum Verbleib und zur Berufsorientierung von jungen Menschen mit Behinderungen am Übergang Schule–Beruf

In den letzten Jahren erschienen vereinzelt umfassende Studien zum Übergang Schule–Beruf für Teilgruppen junger Menschen mit Behinderungen, etwa Förderbeschulte mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ (Blanck, 2020; Menze et al., 2021) oder Rehabilitand*innen (Reims & Schels, 2021), die auf entsprechende Datensätze verweisen. Daneben existieren aber weitere Datensätze, die eine Betrachtung von jungen Menschen mit Behinderungen am Übergang Schule–Beruf grundsätzlich ermöglichen, dies aber in der Regel bisher nicht fokussiert tun.

Für eine fundierte Analyse des Übergangs in Ausbildung und der Berufsorientierung von jungen Menschen mit Behinderungen müssten Datensätze idealerweise folgende Kriterien erfüllen:

1 Personen, die im Rahmen einer beruflichen Rehabilitation gefördert werden.

1) mehrdimensionale Messung von Behinderungen (idealerweise: SPF, zusätzlich: Reha-Status, SB-Status etc.)
2) Informationen zum Schulbesuch und Schulabschluss (Förderschulbesuch/-abschluss);
3) Informationen zur Beruflichen Orientierung und zum Übergang (in Ausbildung, Arbeitsmarkt)
4) fortlaufende Erhebung bei ausreichender Fallzahl
5) Verknüpfungsmöglichkeit mit anderen Datensätzen ist vorteilhaft

Tabelle 1 bietet eine Übersicht der verfügbaren Datensätze zum Übergang und zur Berufsorientierung von jungen Menschen mit Behinderungen und charakterisiert diese entlang der vorgenannten Kriterien. Nachfolgend werden die aufgeführten Datensätze in der gebotenen Kürze beschrieben.

Tab. 1: Verfügbare Datensätze zum Übergang und zur Berufsorientierung von jungen Menschen mit Behinderungen und deren relevante Merkmale

		Mikrozensus	**SOEP**	**PASS**	**Teilhabestudie**[2]	**LTA-RehaPro**	**INSIDE**	**NEPS**[3]	**Bewerberbefragung**
Messung von Behinderung	SPF	X	X	X	X	X	✓	✓ (SPF: Lernen)	X
	SB-Status	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X
	Reha-Status	X	X	X	X	✓	X	X	X
	Förderschulbesuch-/Abschluss	X	✓	✓	✓	✓	-[4]	✓	✓
Status-passagen	Berufsorientierung	X	X	X	X	X/✓[5]	✓	✓	✓
	Ausbildungsmarktübergang	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Arbeitsmarktübergang	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓
Datenanschluss-fähigkeit	Fortlaufende Erhebung	✓	✓	✓	✓	✓	X	X	✓
	Verknüpfungsmöglichkeit mit anderen Daten	X	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓

Quelle: eigene Darstellung.

Der *Mikrozensus* ist eine gesetzlich verbindliche, repräsentative Haushaltsbefragung, bei der jährlich 1 Prozent der Haushalte unter anderem zu Themen wie Teilhabe am Arbeits-

2 Die Teilhabestudie erzielt in diesen Kategorien ähnliche Ergebnisse wie das SOEP und PASS, bietet jedoch eine deutlich bessere Darstellung von Behinderungen.
3 Hier ist ausschließlich die Startkohorte 4 gemeint.
4 Es werden nur Personen betrachtet, die inklusiv beschult werden.
5 Ansatzweise erfasst, z. B. in Form des „Berufswunsches“.

markt, Bildung und Gesundheit befragt werden. Seit 2017 werden die Fragen zu Behinderungen und Beeinträchtigungen jährlich erhoben, wobei die Angaben freiwillig sind.

Auch das *Sozioökonomische Panel* (SOEP) ist eine jährliche Haushaltsbefragung, bei dem etwa 30.000 Menschen in ca. 15.000 Haushalten u. a. zu Bildung, Einkommen, Beruf und Gesundheit befragt werden. Betrachtet werden immer dieselben Personen; Kinder im selben Haushalt rücken mit dem 16. Lebensjahr nach und werden – anders als die Eltern – auch nach einem Förderschulbesuch gefragt. Eine weitere relevante Haushaltsbefragung ist das *Panel Arbeitsmarkt und soziale Sicherung* (PASS), das jährlich Haushalte mit und ohne Bürgergeldbezug befragt. Beide Befragungen enthalten einige Items zum Vorliegen von Behinderungen sowie zur Einschätzung der Gesundheit, anhand derer sich auf Behinderungen schließen lässt. Allerdings sind diese zum Teil (z. B. Erwerbsminderung) möglicherweise für junge Menschen am Übergang in den Arbeitsmarkt noch nicht relevant und nach einem SPF wird weder im *PASS* noch im *SOEP* und *Mikrozensus* gefragt. Auch sind die Fallzahlen für unsere Bezugsgruppe vermutlich sehr klein, so dass das Analysepotenzial begrenzt bleibt.

Jenseits der Haushaltsbefragungen gibt es Datensätze, die ganz gezielt auf Menschen mit Behinderungen fokussieren. Dazu zählt insbesondere die groß angelegte *Teilhabestudie* „Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen“ (2017–2024, bisher zwei Erhebungswellen). Sie betrachtet Haushalte und Personen in Einrichtungen ab 16 Jahren und nimmt eine äußerst differenzierte Messung von Behinderungen vor. Orientiert an der Logik der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), die Behinderungen als Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt auffasst, werden gesundheitlich bedingte Einschränkungen in unterschiedlichen Lebensbereichen abgefragt. Erfasst werden so Teilhabemöglichkeiten und Barrieren u. a. in den Bereichen Bildung und Arbeitsmarkt, der höchste allgemeinbildende Schulabschluss (inklusive Förderschule, ohne Schulart), die Erwerbssituation einschließlich Beschäftigung in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen (WfbM) sowie theoriereduzierten Ausbildungen. Anhand der verfügbaren Merkmale lassen sich Übergangsergebnisse, jedoch keine Übergangsprozesse untersuchten.

Weiterhin gibt es mit dem *LTA-Rehaprozessdatenpanel* (LTA-RehaPro) einen Datensatz zu Personen in der beruflichen Rehabilitation der Bundesagentur für Arbeit (BA). Er fokussiert Personen, die nach § 19 SGB III aufgrund einer länger andauernden oder chronischen gesundheitlichen Beeinträchtigung – einschließlich Lernbehinderungen – in ihrer Erwerbsteilhabe eingeschränkt sind. Die überwiegend durch die BA finanzierte berufliche Rehabilitation junger Menschen mit Behinderungen ermöglicht ihnen den Zugang zu behinderungsspezifischen ausbildungsvorbereitenden und -schaffenden Maßnahmen. Auch das Eingangsverfahren und der Berufsbildungsbereich einer WfbM werden darüber gefördert. Zum Prozess der beruflichen Rehabilitation erhebt die BA routinemäßig Daten, die im besagten Panel der Forschung zur Verfügung gestellt werden. Neben der Behinderungsart der Befragten lassen sich damit Informationen zu Schulart, Schulende, Berufswunsch und Berufsbildung erfassen, wodurch sich Schulübergänge, Art und Anforderungsniveau der Ausbildung wie auch anschließende Erwerbsbiografien nachzeichnen lassen (Reims et al., 2018).

Neben diesen Datensätzen sind Erhebungen zu nennen, die explizit als einen Schwerpunkt die Berufsorientierung von jungen Personen thematisieren.[6] Zwar werden Menschen mit Behinderungen in Datensätzen zur Berufsorientierung meist nicht explizit ausgeschlossen, oft fehlen jedoch Merkmale, die eine Identifikation der Personengruppe ermöglichen würden (z. B. im Monitor Ausbildungschancen oder im DJI-Übergangspanel).

Die *INSIDE*-Studie (Inklusion in und nach der Sekundarstufe in Deutschland) setzt während der Schulzeit an und untersucht, unter welchen Rahmenbedingungen und in welchen Organisationsformen inklusives Lernen an Regelschulen zu einer erfolgreichen individuellen Entwicklung von Schüler*innen mit (und ohne) SPF führt. Damit widmet sich die Studie einer wichtigen Leerstelle, betrachtet aber erneut nur eine Teilgruppe und wird überdies nicht in weiteren Wellen, die den Arbeitsmarkteintritt betrachten würden, weitergeführt. Gleichwohl kann *INSIDE* Hinweise liefern, was zu beachten ist, wenn man Personen mit SPF befragt oder diesen Status abfragen will.

Eine besonders groß angelegte Erhebung ist das *Nationale Bildungspanel*, kurz *NEPS* (National Educational Panel Study). Es ist die größte Langzeit-Bildungsstudie Deutschlands und untersucht Kompetenzentwicklung, Bildungsprozesse und deren Folgen über den gesamten Lebensverlauf in verschiedenen Startkohorten. In der Startkohorte 4 wurden seit 2010 auch Förderschulen einbezogen, wobei Schüler*innen der 9. Klasse aus Hauptschulen und Förderschulen mit dem Schwerpunkt „Lernen“ bewusst überrepräsentiert sind (LIfBi, 2024). Ein Schwerpunkt der Erhebung, die 1.186 Jugendliche an 103 Förderschulen umfasste, lag auf der Berufsorientierung – mit Fragen zu berufsvorbereitenden Maßnahmen, Berufs- und Rehaberatung und Unterstützungsangeboten, zum Vorliegen von Behinderungen und dem Reha-Status. Zentraler Nachteil ist hier jedoch, dass die Stichprobe der Förderbeschulten nicht aktualisiert wird. Die letzte Haupterhebung fand im Jahr 2016 statt (Welle 10).

Auch die BA/BIBB-Bewerberbefragung (seit 2024: BA/BIBB/IAB-Bewerberbefragung, kurz *Bewerberbefragung*) erfasst die Berufsorientierung. Dabei handelt es sich um eine schriftlich-postalische Repräsentativbefragung von jungen Menschen, die bei der BA als Ausbildungsstellenbewerber*innen registriert waren. Grundlage der Stichprobenziehung der Bewerberstudie 2024 war die Ausbildungsmarktstatistik der BA für das Vermittlungsjahr 2023/24. Einbezogen wurden somit ausschließlich Bewerber*innen mit Wohnsitz in Deutschland, die bei den Arbeitsagenturen und Jobcentern in gemeinsamer Einrichtung mit der Arbeitsagentur (JCgE) gemeldet waren (BIBB, 2025). Der Fragebogen umfasste neben Standardfragen (z. B. zum aktuellen beruflichen Verbleib oder zu Bewerbungsaktivitäten) auch einen Themenschwerpunkt zur Berufsorientierung. Gefragt wurde hier etwa nach der Berufswahl in der Schule, der Ausbildungsstellensuche und der Nutzung und Bewertung von Angeboten zur Beruflichen Orientierung. Zudem wurde erhoben, ob ein Förderabschluss als höchster Schulabschluss vorliegt, und auch, ob der (höchste) Schulabschluss an einer Förderschule erworben wurde.

Obwohl die Bewerberbefragung aufgrund der Themensetzungen und der regelmäßigen Erhebung eine potenziell sehr gute Datenbasis zur Untersuchung des Übergangs von der Schule in den Beruf darstellt, gibt es auch einige Schwachstellen, die hier kurz skizziert

6 Interventionsstudien zur Berufsorientierung sowie regional begrenzte Studien werden hierbei bewusst ausgeblendet.

seien: Über die Abfrage des höchsten Schulabschlusses oder die besuchte Schulform lassen sich Menschen mit Behinderungen nicht ohne Weiteres identifizieren, da Absolvent*innen von Förderschulen häufiger ihre Schulpflicht noch nicht erfüllt haben und so nicht selten im Anschluss weitere Schulformen besuchen (Reims & Weller, 2025). Zudem ist zu erwarten, dass Personen aus Förderschulen in der Stichprobe unterrepräsentiert sind, weil sie häufiger als „nicht ausbildungsreif" (Blanck, 2020) und damit auch nicht als „Bewerber" eingestuft werden. Entsprechend ist die verfügbare Fallzahl zu Personen mit Förderschulabschluss gering. In Reims & Weller (2025) werden Vorschläge unterbreitet, wie man den Befragungsmodus, die -stichprobe und die Messung von Behinderungen im Rahmen der Befragung anpassen könnte, um junge Menschen mit Behinderungen besser zu erreichen und abzubilden.

3 Zusammenfassung und Ausblick

Insgesamt wird deutlich, dass Erhebungen zur Berufsorientierung sowie generell zum Übergang Schule–Beruf in den meisten Fällen keinen Fokus auf Menschen mit Behinderungen legen. Befragungen, in denen insbesondere Förderschüler*innen erfasst werden, erlauben wiederum aufgrund geringer Fallzahlen oft keine differenzierten Analysen (Ausnahme NEPS Startkohorte 4). Zudem sind sämtliche Befragungen zu Förderbeschulten oder jungen Personen mit SPF, auch das NEPS (Startkohorte 4) und INSIDE, zeitlich begrenzt.

Demgegenüber wird die Bewerberbefragung in regelmäßigen Abständen durchgeführt und enthält viele Angaben zur Berufsorientierung. Zwar werden hier Förderbeschulte erfasst. Jedoch werden Förderbeschulte ohne Ausbildungsreife nicht erreicht, sodass Personen mit Behinderungen (aus Förderschulen) unterrepräsentiert sind und Auswertungen für diese Personengruppe somit die Realität unzureichend widerspiegeln. Um Behinderungen am Übergang Schule–Beruf insgesamt zu thematisieren (auch mit Bezug auf Personen aus Regelschulen), müssten darüber hinaus der SPF, der Reha-Status und der SB-Status abgefragt werden. Wenn junge Menschen mit Behinderungen identifiziert werden könnten und zudem nicht vorab selektiert würden, ließe sich der zentrale Vorteil der Bewerberbefragung 2024 nutzbar machen, nämlich die Möglichkeit der Verknüpfung mit Prozessdaten der BA (inkl. LTA-RehaPro), deren Zuspielerlaubnis seit 2024 zum ersten Mal erfragt wurde. Mit einer entsprechend optimierten Befragung könnten mehr Personen mit Behinderungen identifiziert werden, die an der Bewerberbefragung teilgenommen haben (z. B. Personen, die einen Reha-Status aufweisen, von einer Förderschule kommen oder von der Reha-Beratung betreut wurden). Damit könnten auch das inhaltliche Analysespektrum deutlich ausgeweitet und neue Erkenntnisse über den Übergang Schule–Beruf von Menschen mit Behinderungen gewonnen werden.

Grundsätzlich wäre es wünschenswert, Schüler*innen (mit Behinderungen oder SPF) nach der Schule besser in ihrer Biografie nachverfolgen zu können, unabhängig davon, ob sich ihr rechtlicher Status danach ändert. Dies könnten Bildungsverlaufsregister leisten, die flächendeckende und routinemäßig erhobene Daten bereithalten sowie neben der Schulzeit auch den Übergang nach der Schule umfassen. Diese existieren bereits in anderen Ländern. In Deutschland wird diese Möglichkeit diskutiert und erste Schritte gehen in

diese Richtung (Hertweck et al., 2023). Ob Menschen mit Behinderungen dabei explizit berücksichtigt werden können (z. B. aus Datenschutzgründen) bleibt abzuwarten.

Literatur und Internetquellen

BIBB (Bundesinstitut für Berufliche Bildung). (2025). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2025. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20621

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.

FDZ-LIfBi. (2024). *Studienübersicht NEPS Startkohorte 4 — Schule und Ausbildung — Bildung von Schülerinnen und Schülern ab Klassenstufe 9, Wellen 1 bis 14.* Bamberg, Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Nationales Bildungspanel. https://www.neps-data.de/Portals/0/NEPS/Datenzentrum/Forschungsdaten/SC4/14-0-0/SC4_Studien_W1-14.pdf

Hertweck, F., Isphording, I. E., Matthewes, S. H., Schneider, K., & Spieß, C. K. (2023). Bildungsdaten: Datenlücken durch ein Bildungsverlaufsregister schließen. *Wirtschaftsdienst Zeitschrift für Wirtschaftspolitik, 103* (11), 733–736. https://doi.org/10.2478/wd-2023-0204

Menze, L., Sandner, M., Anger, S., Pollak, R., & Solga, S. (2021). *Jugendliche aus Förderschulen mit Schwerpunkt „Lernen". Schwieriger Übergang in Ausbildung und Arbeitsmarkt*. IAB-KURZBERICHT 22. https://doku.iab.de/kurzber/2021/kb2021-22.pdf

Reims, N., & Schels, B. (2021). Typical school-to-work transitions of young adults with disabilities in Germany – a cohort study of recipients of vocational rehabilitation services after leaving school in 2008. *Disability and Rehabilitation, 44* (20), 5834–5846. https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1948115

Reims, N., Tophoven S., Tisch A., Jentzsch R., Nivorozhkin, A., Köhler M., Rauch A. & Thomsen, T. (2018). *Aufbau und Analyse des LTA-Rehaprozessdatenpanels. Eine Prozessdatenbasis zur Untersuchung beruflicher Rehabilitation in Trägerschaft der Bundesagentur für Arbeit* (Forschungsbericht 503). Bundesministerium für Arbeit und Soziales. https://doku.iab.de/externe/2018/k180207302.pdf

Reims, N., & Weller, S. (2025). Übergänge von jungen Menschen mit Behinderungen an der ersten Schwelle. Potenziale und Herausforderungen der BA-BIBB-IAB Bewerberbefragung 2024. *Gemeinsam Leben, 4*, 198–205. https://doi.org/10.3262/GL2504198

Nancy Reims, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.
E-Mail: nancy.reims@iab.de
Korrespondenzadresse: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Regensburger Straße 104, 90478 Nürnberg
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8067-5849

Sabrina Weller, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Bundesinstitut für Berufsbildung.
E-Mail: weller@bibb.de
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9293-0106

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

DDS – Die Deutsche Schule
117. Jahrgang 2025, Heft 4, S. 320–324
https://doi.org/10.31244/dds.2025.04.08
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2025

Gudrun Wansing, Lea Mattern & Tonia Rambausek-Haß

Das Budget für Ausbildung

(Ungenutztes) Potenzial zur Förderung der betrieblichen Ausbildung von Menschen mit Behinderungen

Zusammenfassung

Das Budget für Ausbildung fördert die berufliche Ausbildung von Menschen mit Behinderungen als Alternative zur Werkstatt für behinderte Menschen. Zentrale Elemente sind die Erstattung der Ausbildungsvergütung an den Arbeitgeber sowie die Anleitung und Begleitung am Arbeitsplatz. Bislang ist die Nutzung gering. Eine explorative Studie weist auf Einflussfaktoren der Inanspruchnahme hin.
Schlüsselwörter: Behinderung; Berufsorientierung; Berufliche Bildung; Übergang Schule – Beruf; Werkstatt für behinderte Menschen

The Vocational Education Budget

(Unused) Potential for Promoting In-Company Training for People with Disabilities

Abstract

The vocational education budget promotes vocational education for people with disabilities as an alternative to sheltered workshops. Key elements are the reimbursement of training salary to employers as well as guidance and support in the workplace. So far, usage is low. An explorative study points to factors influencing its use.
Keywords: disability; vocational orientation; vocational education; school-to-work transition; sheltered workshops

1 Hintergrund und Zielsetzung des Budgets für Ausbildung

Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK; United Nations, 2006) formuliert in den Artikeln 24 und 27 die gleichen Rechte von Menschen mit Behinderungen (im Folgenden MmB) auf berufliche (Aus-)Bildung, Arbeit und Beschäftigung. Repräsentative Daten zeigen jedoch für Deutschland, dass vor allem Personen mit kognitiven, psychischen, sprechbezogenen oder mehrfachen Beeinträchtigungen deutlich seltener einen Ausbildungsabschluss haben als Menschen ohne Beeinträchtigungen (vgl. Steinwede & Harand, 2022, S. 144). Trotz des Vorrangs regulärer Ausbildung (gem. § 64 BBiG) und vielfältiger Förder-

instrumente zur betrieblichen Qualifizierung und Beschäftigung (z. B. Assistierte Ausbildung gem. § 74 SGB III, Unterstützte Beschäftigung gem. § 55 SGB IX), mündet ein großer Teil der Jugendlichen mit Behinderungen bzw. sonderpädagogischen Förderbedarfen nach der Schule unmittelbar in den Berufsbildungsbereich der Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) ein. Insbesondere für Schüler*innen im Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung" erscheint dies geradezu als ein Automatismus (Zölls-Kaser, 2024). Die dort stattfindende zweijährige berufliche Qualifizierung wird jedoch nicht staatlich anerkannt (gem. § 4 BBiG). Es schließt sich i. d. R. der Wechsel in den Arbeitsbereich der WfbM an, in dem die Beschäftigten nicht selten bis zur Rente verbleiben. Bildungs- und Beschäftigungsbiografien in der WfbM haben häufig weitreichende negative Folgen für soziale Teilhabe, etwa die Abhängigkeit von Grundsicherungsleistungen, geringe Chancen des Übergangs in den allgemeinen Arbeitsmarkt sowie Wahrnehmungen von fehlender Anerkennung und Zugehörigkeit (BMAS, 2023). Die WfbM stehen daher in der Kritik (Vereinte Nationen, 2023). Um Alternativen zu schaffen, wurde zum 1. Januar 2020 das Budget für Ausbildung (BfAus) als neue Leistung eingeführt. Es soll MmB, die einen Anspruch auf Leistungen in der WfbM haben, eine betriebliche Berufsausbildung und einen anerkannten Berufsabschluss auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ermöglichen.

2 Rechtliche Rahmung und Ausgestaltung[1]

Das BfAus ist (gem. § 61a SGB IX) eine Leistung zur Teilhabe am Arbeitsleben. Es richtet sich (gem. § 219 Abs. 2 SGB IX) an MmB, die Anspruch auf Leistungen im Eingangsverfahren (EV), Berufsbildungsbereich (BBB) oder (seit 2022) im Arbeitsbereich (AB) einer WfbM haben. Das BfAus ist eine Alternative zu diesen Leistungsformen und fördert eine reguläre betriebliche Ausbildung oder eine theoriereduzierte Fachpraktikerausbildung (gem. § 66 BBiG/§ 42r HwO). Voraussetzung für die Bewilligung ist neben dem Anspruch auf Leistungen der WfbM ein Vertragsangebot für ein sozialversicherungspflichtiges Ausbildungsverhältnis. Die Bundesagentur für Arbeit (BA) soll Leistungsberechtigte bei der Suche nach einem geeigneten Ausbildungsplatz unterstützen und ist i. d. R. auch für die Erbringung des BfAus im Anschluss an die Schule zuständig. Für Personen, die aus dem Arbeitsbereich der WfbM oder aus einer Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt in eine betriebliche Ausbildung übergehen, sind i. d. R. die Träger der Eingliederungshilfe (EGH) in der Pflicht. Zudem kann unter bestimmten Voraussetzungen das Integrationsamt an den Kosten beteiligt werden.

Das BfAus fördert die Ausbildung maximal bis zum erfolgreichen Abschluss, wobei der betriebliche Teil (nicht die Berufsschule) auch in Teilzeit absolviert werden kann. Die zentralen Bestandteile des BfAus (gem. § 61a Abs. 2 SGB IX) sind die Erstattung der Ausbildungsvergütung an den Arbeitgeber sowie die Aufwendungen für die erforderliche Anleitung und Begleitung am Arbeitsplatz und in der Berufsschule. Die Unterstützung kann durch etablierte Akteur*innen wie die Integrationsfachdienste (IFD), Berufsbildungswerke (BBW), die Arbeitgeber oder anderweitig qualifizierte Personen, wie z. B. Jobcoaches, erbracht werden. Der Umfang der Unterstützung richtet sich nach dem individuellen Bedarf und ist nicht begrenzt. Zudem können Fahrkosten zur Ausbildungsstätte erstattet werden.

1 Für eine ausführliche Darstellung und Diskussion vgl. Mattern & Rambausek-Haß, 2022; Mattern et al., 2025.

3 Hemmnisse und Förderfaktoren der Inanspruchnahme

Die Inanspruchnahme des BfAus wird derzeit bundesweit für lediglich 123 MmB ausgewiesen, davon 81 in der Zuständigkeit der BA (Stand 2024, BA, 2025) und 42 in Zuständigkeit der EGH (Stand 2023, Engels & Matta, 2024, S. 58). Weil bislang kaum Daten zur Inanspruchnahme und Umsetzung des BfAus vorlagen, wurde 2023 eine qualitativ-explorative Studie durchgeführt.[2] Es wurden sechs leitfadengestützte Interviews (mit Budgetnehmer*innen, Inhaber*in Ausbildungsbetrieb, Reha-Team der BA, Jobcoach) sowie eine Fokusgruppe mit sieben Teilnehmer*innen (Elternteil, Jobcoaches, Führungskraft WfbM, Leitung Inklusionsbetrieb, Vertretung BBW) durchgeführt und mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) ausgewertet. Dadurch konnten Gestaltungsbedingungen identifiziert werden, welche die Inanspruchnahme und Umsetzung des BfAus maßgeblich beeinflussen (vgl. im Folgenden Mattern et al., 2025).

Neben Unsicherheiten und Kritik bzgl. der Anspruchsvoraussetzungen, Hürden im Antragsverfahren sowie der flexiblen Ausgestaltung von Anleitung und Begleitung, traten Information und Beratung sowie Unterstützung im Zugang zum BfAus als wesentliche Bedingungsfaktoren hervor. Die Bekanntheit des Förderinstrumentes und der Informationsstand waren bei allen befragten Akteur*innen gering. Die Erfahrungen der Befragten legen nahe, dass die Informationslage zum BfAus teils eher vom Zufall und dem Engagement der Beteiligten abhängt, sowie auch von Einschätzungen und Zuschreibungen, wen sie – ungeachtet der klaren gesetzlichen Vorgaben – als (un-)geeignete Budgetnehmende ansehen. Dabei scheint es pauschale Zweifel an der Ausbildungsfähigkeit von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen zu geben, obwohl die Umsetzungspraxis zeigt, dass auch sie mit dem BfAus eine anerkannte Berufsausbildung absolvieren können.

Förderlich für den Zugang in das BfAus sind das Vorliegen von beruflichen Vorstellungen und (konkreten) Ausbildungswünschen sowie Ideen für mögliche Ausbildungsbetriebe. Hier zeigt sich die Bedeutung der Schulen bzw. der Berufsorientierung für den Zugang in das BfAus: Im Rahmen von Berufsfelderkundungen und Praktika können junge MmB Berufsfelder kennenlernen, Fähigkeiten testen und berufliche Vorstellungen überprüfen. Unterstützungsbedarfe können am konkreten Arbeitsplatz ausgelotet werden und Ausbildungsbetriebe erhalten die Möglichkeit, MmB kennenzulernen und so mögliche Vorurteile abzubauen (vgl. Xyländer & Rambausek-Haß, 2025). Auch Langzeitpraktika im Rahmen der Einstiegsqualifizierung (gem. § 54a SGB III) können den Zugang zum BfAus vorbereiten. Die Schulen spielen eine wichtige Rolle bei der Suche nach geeigneten Praktikums- und Ausbildungsplätzen. Die BA nimmt den Auftrag zur Unterstützung bei der Suche in sehr unterschiedlichem Maße wahr. Im schulischen Setting erweist es sich insgesamt als förderlich für den Zugang in das BfAus (oder andere Formen der betrieblichen Ausbildung), wenn es eine Vernetzung und Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten (u. a. Lehrkräfte, Schüler*innen, Ausbildungsbetriebe, BA, IFD) gibt.

2 Im Rahmen des interdisziplinären Forschungsprojektes „Zugänglichkeit. Inklusion. Partizipation – Nachhaltige Teilhabe an Arbeit durch Recht“ (ZIP NaTAR), https://www.reha.hu-berlin.de/de/lehrgebiete/rhs/forschung/zugaenglichkeit-inklusion-partizipation-nachhaltige-teilhabe-an-arbeit-durch-recht-2021-2024.

4 Fazit

Das BfAus ist eine noch junge Leistung zur Förderung der beruflichen Ausbildung von MmB auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Es bietet die Chance, den häufig automatischen und für Bildungs- und Teilhabechancen folgenreichen Übergang von der Schule in die WfbM zu durchbrechen und eine berufliche Ausbildung sowie einen Berufsabschluss auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Bislang wird dieses Potenzial aber noch wenig genutzt. Erste empirische Explorationen weisen auf einen Bedarf an gezielter und unabhängiger Information sowie Beratungen hin, die Personen nicht a priori, z. B. aufgrund pauschaler Zuschreibungen von Ausbildungsunfähigkeit, ausschließen. Der Zugang in das BfAus kann frühzeitig durch die Ermöglichung von Praktika, durch Kontakte zu Ausbildungsbetrieben und durch eine enge Zusammenarbeit der relevanten Akteur*innen angebahnt und unterstützt werden. Die (inklusiven und Förder-) Schulen sowie geeignete Programme der Berufsorientierung spielen hierbei eine wichtige Rolle.

Literatur und Internetquellen

BA (Bundesagentur für Arbeit). (2025). *Berufliche Rehabilitation – Deutschland, Regionaldirektionen und Agenturen für Arbeit.* https://statistik.arbeitsagentur.de/SiteGlobals/Forms/Suche/Einzelheftsuche_Formular.html?topic_f=berufliche-rehabilitation-reha

BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales). (2023). *Studie zu einem transparenten, nachhaltigen und zukunftsfähigen Entgeltsystem für Menschen mit Behinderungen in Werkstätten für behinderte Menschen und deren Perspektiven auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt* (Forschungsbericht 626). https://www.publikationen-bundesregierung.de/pp-de/publikationssuche/behindertenwerkstaetten-2223546

Engels, D., & Matta, V. (2024). *Untersuchung der jährlichen Einnahmen und Ausgaben bei den Leistungen der Eingliederungshilfe nach Art. 25 Absatz 4 BTHG (Finanzuntersuchung*). BMAS. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/fb-656-abschlussbericht-finanzuntersuchung-bthg.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Basel.

Mattern, L., & Rambausek-Haß, T. (2022). Zwei Jahre Budget für Ausbildung – Was wir wissen und was nicht. *Diskussionsforum Rehabilitations- und Teilhaberecht, Beitrag D9-2022*. https://www.reha-recht.de/fachbeitraege/beitrag/artikel/beitrag-d9-2022

Mattern, L., Rambausek-Haß, T., Wansing, G., & Henkel, L. (2025). „[…] weil man auch die Erfahrung machen kann, wie es ist, eine Ausbildung zu machen." – Ergebnisse einer qualitativen Studie zur Umsetzung des Budgets für Ausbildung. *Diskussionsforum Rehabilitations- und Teilhaberecht, Beitrag D1*. https://www.reha-recht.de/fachbeitraege/beitrag/artikel/beitrag-d1-2025

Steinwede, J., & Harand, J. (2022). *Abschlussbericht Repräsentativbefragung zur Teilhabe von Menschen mit Behinderung* (Forschungsbericht 598). BMAS. https://www.publikationen-bundesregierung.de/pp-de/publikationssuche/abschlussbericht-repraesentativbefragung-zur-teilhabe-von-menschen-mit-behinderungen-2053322

UN (United Nations). (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. https://www.ohchr.org/en/hrbodies/crpd/pages/conventionrightspersonswithdisabilities.aspx

Vereinte Nationen (Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen). (2023). *Abschließende Bemerkungen zum kombinierten zweiten und dritten periodischen Bericht Deutschlands*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/crpd-abschliessende-bemerkungen-zum-kombinierten-zweiten-und-dritten-periodischen-bericht-deutschlands

Xyländer, M., & Rambausek-Haß, T. (2025). „Arbeit, die andere nicht machen wollen“. Praktikumserfahrungen von Förderschüler*innen im Prozess der Berufsorientierung. *Teilhabe*, *64* (1), 18–25. https://doi.org/10.70266/th1-25_04

Zölls-Kaser, P. (2024). Berufspläne von Schüler:innen des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung und die Umsetzungsmöglichkeiten auf einem inklusiven Arbeitsmarkt. *Gemeinsam Leben, 32* (2), 98–105. https://doi.org/10.3262/GL2402098

Gudrun Wansing, Prof. Dr. phil., Professorin für Rehabilitationssoziologie und berufliche Rehabilitation an der Humboldt-Universität zu Berlin.
E-Mail: gudrun.wansing@hu-berlin.de
Korrespondenzadresse: Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, Unter den Linden 6, 10099 Berlin

Lea Mattern, M. A., Doktorandin an der Humboldt-Universität zu Berlin und stellvertretende Geschäftsführerin der Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung (BAG UB).
E-Mail: lea.mattern@bag-ub.de

Tonia Rambausek-Haß, Dr. phil., Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Humboldt-Universität zu Berlin.
E-Mail: tonia.rambausek@hu-berlin.de

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

DDS – Die Deutsche Schule
117. Jahrgang 2025, Heft 4, S. 325–329
https://doi.org/10.31244/dds.2025.04.09
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2025

Birgit Reißig, Wolfgang Schröer, Vera Lemke, Katharina Metzner, Stephan Ullrich, Philipp Reimann, Frank Tillmann & Tina Wiesner

Das Projekt „Inklusion in der beruflichen Bildung“ (InBiT)

Wie inklusiv ist der Übergang Schule–Beruf?

Zusammenfassung

*Das Forschungsprojekt „Inklusion in der beruflichen Bildung. Bildungsteilhabe in regionalen Übergangsstrukturen – mit einem Schwerpunkt auf die Perspektive junger Erwachsener“ (InBiT) hat sich zwischen 2021 und 2025 der Frage gewidmet, welche Bildungshemmnisse bzw. Bildungserfolge junge Menschen aus benachteiligten Räumen im Übergangssystem erfahren und wie sie von relevanten Akteur*innen unterstützt werden. Umgesetzt wurde das Projekt in jeweils zwei Untersuchungsregionen in Sachsen-Anhalt und in Niedersachsen, wobei sowohl ländliche als auch städtische Umgebungen einbezogen waren.*
Schlüsselwörter: Inklusion; Übergang Schule – Beruf; Jugend

The Research Project “Inclusion in Vocational Education and Training „ (InBiT)

How Inclusive is the School-to-Work-Transition?

Abstract

The project “Inclusion in vocational education and training. Participation in education in regional transition structures – with a focus on the perspective of young adults” (InBiT, 2021–2025) was dedicated to the question of which educational barriers and educational successes young people from disadvantaged areas experience in the transition system and how they are supported by relevant actors. The project was implemented in two study regions each in Saxony-Anhalt and Lower Saxony, including both rural and urban environments.
Keywords: inclusion; school-to-work-transition; youth

1 Anlass für das Projekt

Junge Erwachsene sind eine wichtige Zielgruppe in der Berufsbildung und in der regionalen Sozial- und Bildungsinfrastruktur (Pahl, 2012). Insbesondere der Übergang Schule–

Beruf wird hierbei in den Blick genommen und als Teil des Berufsbildungssektors auch der Übergangssektor (vgl. Reißig, 2018). Dessen Ausrichtung hat sich in den vergangenen Jahren in vielen Regionen grundlegend gewandelt. Während er über Jahre vor allem mit struktureller Arbeitslosigkeit bzw. nachholender Qualifizierung konfrontiert war, hat er heute auf Veränderungen in der Berufsbildungsstruktur zu reagieren (z. B. gestiegenes Eintrittsalter in die Berufsausbildung, Passungsprobleme, Abbrüche in der Berufsausbildung) (BIBB, 2024). Außerdem ist eine Ausdifferenzierung bei der Adressierung von Gruppen sozialer Benachteiligung zu beobachten – z. B. Schutz- und Asylsuchende, Care Leaver*innen, Psychiatrieentlassene, von Wohnungslosigkeit Bedrohte und junge Menschen mit Behinderungen. Gleichzeitig zeigt sich, dass soziale Teilhabeeinschränkungen weiterhin einen Scheitelpunkt im Übergang von der Schule in den Beruf und in der Berufsausbildung – somit im jungen Erwachsenenalter – haben (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024; Solga, 2005). Vor diesem Hintergrund wurde eine Reihe von regionalpolitischen Förder-, Forschungs- und Entwicklungsprogrammen aufgelegt. Diesen liegt die Annahme zu Grunde, dass über eine regionale Infrastruktur der Berufsbildung, in die auch informelle und sozialpädagogische Bildungsangebote eingebunden werden, die sozialen Teilhabechancen in den Übergangspfaden verbessert werden. Studien dazu analysieren jedoch nicht systematisch das organisationale Feld der Übergangsstrukturen aus der Perspektive der jungen Menschen und nehmen auch die veränderten Herausforderungen – z. B. Inklusion, veränderte Benachteiligungsstrukturen – nicht wahr (vgl. Muche et al., 2016). So wurden bislang kaum die Erkenntnisse der subjektorientierten Übergangsforschung aufgenommen (vgl. Schröer et al., 2013).

Grundlegend erscheint es wichtig, den Blick auf das Verhältnis der jungen Menschen zum organisationalen Feld und damit auf die biografisch wahrgenommene Teilhabekultur im Übergangsprozess zu richten. Vor allem diese Perspektive ist für die Weiterentwicklung inklusiver regionaler Organisations- und Infrastrukturen im Übergang grundlegend (Wansing, 2015). Dies bildete den Ausgangspunkt für das Projekt InBiT.

2 Fragestellungen und konzeptioneller Hintergrund

Die übergreifende Fragestellung des Projektes befasste sich mit den spezifischen Bildungshemmnissen bzw. Bildungserfolgen junger Menschen aus benachteiligten Räumen im Übergangssektor und der Einschätzung der Unterstützung von relevanten Akteur*innen. Konkret wurden u. a. Fragen nach der Überwindung von Bildungsbarrieren, nach der Adressierung bestimmter Gruppen von Jugendlichen oder den Einflüssen verschiedener Übergangsangebote bearbeitet.

Hierbei wurde von einem breiten Inklusionsbegriff ausgegangen, der sich nicht nur auf die Berücksichtigung von Aspekten der Behinderung beschränkt, sondern die gleichberechtigte und diskriminierungsfreie Teilhabe von Menschen in allen Lebensbereichen, unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen und zugeschriebenen Merkmalen, thematisiert (Wansing, 2015).

Zur Abbildung der Inklusionsleistung von Übergangsstrukturen wurde auf das Konzept der *Inclusiveness* zurückgegriffen. Inclusiveness beinhaltet vor allem die Fähigkeit von re-

gionalen Bildungs- und Übergangsstrukturen, allen jungen Menschen Teilhabe und Teilhabechancen zu ermöglichen (Oehme, 2017).

3 Methodische Umsetzung

Die Erforschung der Inklusionspraxis am Übergang erfolgte entlang eines Mixed-Methods-Ansatzes in vier Untersuchungsregionen. Hier wurde jeweils zunächst die Angebotslandschaft am Übergang anhand einer Online-Recherche erfasst. Anschließend wurden qualitative Interviews mit ausgewählten Expert*innen aus verschiedenen Institutionen geführt (6 Interviews pro Region), beispielsweise aus dem Bildungsmanagement, der Reha-Beratung, dem Jugendmigrationsdienst oder dem Jobcenter. Zusätzlich wurden im Rahmen des Projekts biografische Interviews mit jungen Menschen am Übergang Schule–Beruf erhoben (bis zu 20 Interviews pro Region). Aus einer subjektorientierten Perspektive wurden die jungen Menschen zu ihren Bedarfen, Aspirationen und Erfahrungen, sowie deren Wahrnehmung vorhandener regionaler Ermöglichungsstrukturen befragt. Die Erkenntnisse aus diesen qualitativen Befragungen sind in die quantitative Befragung von Jugendlichen und jungen Menschen in relevanten Übergangsangeboten eingeflossen. Hier wurden über 500 junge Menschen aus den vier Untersuchungsregionen erreicht.

4 Zentrale Befunde

Der empirische Fokus des Projektes lag auf den Erfahrungen und Einschätzungen von jungen Menschen im Übergangsprozess. Einbezogen waren Jugendliche, die sich unterschiedlichen Benachteiligungskategorisierungen gegenübersehen und sich in verschiedenen Maßnahmen des Übergangssektors befanden. Darunter waren Jugendliche mit Flucht- und Migrationserfahrung, mit psychischen Belastungen oder Krankheiten, mit Behinderungen oder mit Care-Leaving-Erfahrung.

Als zentrale Themen kristallisierten sich Entscheidungen und soziale Beziehungen heraus, die sich jeweils sowohl als Unterstützung als auch als Barriere für die individuellen Übergangsprozesse erweisen.

Hinsichtlich des Themas Entscheidungen wurde deutlich, dass der überwiegende Teil sehr klar eigene Ausbildungs- oder Berufswünsche benennen kann. Allerdings erleben die Jugendlichen in ihren Entscheidungsarenen neben unterstützenden auch be- und verhindernde Einflüsse. Sowohl die qualitativen als auch die quantitativen Befunde weisen darauf hin, dass insbesondere junge Frauen mit Beeinträchtigungen ihre ursprünglichen beruflichen Ziele weniger oft verfolgen können als junge Männer mit Beeinträchtigungen. Gerade Übergänge in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen werden dann oft als alternativlos interpretiert. Deutliche Defizite machten die jungen Menschen hinsichtlich der Partizipation in den jeweiligen Übergangsmaßnahmen aus, so dass diese zu selten als Experimentierräume für eigene Entscheidungen gesehen wurden. Die jungen Menschen nehmen vor allem Praktika und individuelle Unterstützungsangebote, weniger hingegen Beratungen durch die Arbeitsagentur oder das Jobcenter als hilfreich bei der Berufsfindung wahr.

Zentrale Bezugspersonen der jungen Menschen sind neben der Familie und den Peers u. a. Sozialarbeiter*innen oder Personen aus den Arbeitsagenturen. Vor allem für junge Volljährige und Migrant*innen spielen letztere Gruppen eine wichtige Rolle. Insgesamt wird deutlich: Von formalen Beziehungen erwarten und wünschen sich junge Menschen Impulse und Anerkennung. Bei informalen Beziehungen sind es Rückhalt und Stabilität, die für junge Menschen unterstützend wirken.

Insgesamt haben die Befunde gezeigt, dass für die Teilhabe junger Menschen eine Ausrichtung der Strukturen und Angebote an den Ressourcen und Voraussetzungen, Bedürfnissen und Bedarfen der jungen Menschen notwendig ist. Vor diesem Hintergrund wurden aus den Ergebnissen Handlungsempfehlungen in Form von Kernbotschaften abgeleitet und sowohl für pädagogische als auch politische Akteur*innen aufbereitet und in Form einer Praxisbroschüre veröffentlicht (vgl. Lemke et al., 2024). Ziel ist es, inklusive Öffnungsprozesse auf organisationaler, regionaler sowie überregionaler Ebene anzuregen und den entsprechenden Akteur*innen Impulse für die Reflexion und Veränderung von Strukturen an die Hand zu geben, um auf diese Weise die Inclusiveness erhöhen zu können.

Literatur und Internetquellen

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). *Bildung in Deutschland 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur beruflichen Bildung*. https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung). (2024). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/19931

Lemke, V., Metzner, K., Oehme, A., Schmidt, K., Schröer, W., & Ullrich, S. (2024). *Inklusion am Übergang Schule – Beruf. Aus Perspektive junger Menschen Barrieren abbauen und Experimentierräume für alle schaffen*. Eine Praxisbroschüre. https://hilpub.uni-hildesheim.de/handle/ubhi/17380

Muche, C., Oehme, A., & Truschkat, I. (2016). *Übergang, Inclusiveness, Region. Eine empirische Untersuchung regionaler Übergangsstrukturen*. Beltz Juventa. https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3306155

Oehme, A. (2017). Inclusiveness als regionale Strukturqualität – eine empirische Untersuchung zu Übergängen zwischen Schule, Ausbildung und Arbeitswelt in Regionen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 12* (1), 19–34. https://doi.org/10.3224/diskurs.v12i1.03

Pahl, J.-P. (2012). *Berufsbildung und Berufsbildungssystem. Darstellung und Untersuchung nichtakademischer und akademischer Lernbereiche*. wbv.

Reißig, B. (2018). Übergänge in die Arbeitswelt und soziale Ungleichheit. Neue Normalitäten und alte Barrieren. *Sozial extra, 42* (3), 46–49. https://doi.org/10.1007/s12054-018-0036-0

Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L., & Lenz, K. (Hrsg.). (2013). *Handbuch Übergänge*. Beltz.

Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft: Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk0q9

Wansing, G. (2015). Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 43–54). Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Handbuch_Behindertenrechtskonvention.pdf

Birgit Reißig, Prof. Dr., Leiterin der Außenstelle des Deutschen Jugendinstituts und des Forschungsschwerpunkts Übergänge im Jugendalter.
E-Mail: reissig@dji.de
Korrespondenzadresse: Deutsches Jugendinstitut e. V., Außenstelle Halle, Flanckeplatz 1, Haus 12/13, 06110 Halle (Saale)
ORCID: 0000-0002-4340-6911

Wolfgang Schröer, Prof. Dr., Professor für Sozialpädagogik (W3) am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Stiftung Universität Hildesheim.
E-Mail: schroeer@uni-hildesheim.de

Vera Lemke, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim.
E-Mail: lemke001@uni-hildesheim.de

Katharina Metzner, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sozial- und Organisationspädagogik der Universität Hildesheim.
E-Mail:

Stephan Ullrich, M. A., wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hildesheim und Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Hochschule Hannover.
E-Mail:

Philipp Reimann, M. A., wissenschaftlicher Referent, Forschungsschwerpunkt Übergänge im Jugendalter am Deutschen Jugendinstitut.
E-Mail: reimann@dji.de
ORCID: 0009-0005-5121-402X

Frank Tillmann, Dr., wissenschaftlicher Grundsatzreferent im Forschungsschwerpunkt Übergänge im Jugendalter am Deutschen Jugendinstitut.
E-Mail: tillmann@dji.de

Tina Wiesner, M. A., stellvertretenden Projektleitung Regionale Entwicklungsagentur kommunales Bildungsmanagement Mitteldeutschland, Deutsches Jugendinstitut.
E-Mail: wiesner@dji.de

FREIER BERICHT

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

DDS – Die Deutsche Schule
117. Jahrgang 2025, Heft 4, S. 330–333
https://doi.org/10.31244/dds.2025.04.10
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2025

Christian Müller, Laura Avemarie, Nora Eisinger, Mabu Aghaei, Swantje Marks & Claudia Becker

„Reading Digital“ (ReaDi)

Inklusive Sprachbildung durch Vorlesen von digitalen Bilderbüchern in Laut- und Gebärdensprachen

Zusammenfassung

Vorgestellt wird das im Projekt ReaDi entwickelte Online-Training zum sprachförderlichen Vorlesen mit digitalen Bilderbüchern in Laut- und Gebärdensprachen. Es wurde basierend auf bundesweiten Erhebungen konzipiert, evaluiert und kontinuierlich optimiert. ReaDi schließt damit eine Lücke in der inklusiven Sprachbildung für taube, schwerhörige und hörende Kinder.
Schlüsselwörter: Sprachbildung; Dialogisches Lesen; Mehrsprachigkeit; Inklusion

“Reading Digital” (ReaDi)

Inclusive Language Education Through Shared Book Reading with Multilingual Digital Picture Books in Spoken and Sign Languages

Abstract

This text presents the online training developed by the ReaDi project. The training focuses on language-supportive shared reading using digital picture books in spoken and sign languages. Based on nationwide surveys, it was designed, evaluated, and continuously refined. ReaDi thus fills a gap in inclusive language education for deaf, hard-of-hearing, and hearing children.
Keywords: language education; shared book reading; multilingualism; inclusion

1 Hintergrund

Bei tauben und schwerhörigen (tb/sh) Kindern besteht ein erhöhtes Risiko für Verzögerungen oder Störungen im Laut- und/oder Gebärdenspracherwerb, da der Zugang zu beiden Sprachen in der Kindheit eingeschränkt sein kann (Antia et al., 2020). Viele wachsen

mit hörenden Eltern auf, die selbst keine Gebärdensprache beherrschen. Trotz Hörtechnik kann die Wahrnehmung gesprochener Sprache eingeschränkt bleiben (u. a. Werfel et al., 2022). Verzögerungen im Erstspracherwerb können negative Auswirkungen auf die sozial-emotionale (u. a. Hintermair & Burger, 2022) und (sozial-)kognitive Entwicklung (u. a. Sidera et al., 2020) haben. Eine frühe bimodal-bilinguale Sprachbildung – also der parallele Erwerb von Laut- und Gebärdensprache – kann diesen Risiken entgegenwirken (u. a. Rowley et al., 2022).

Damit bimodal-mehrsprachige Sprachbildung gelingt, braucht es alltagsnahe Konzepte, die Eltern und pädagogische Fachkräfte gezielt unterstützen und sich flexibel an verschiedenen Lernorten einsetzen lassen.

Das dialogische Lesen ist eine wirkungsvolle Methode, um den Spracherwerb zu fördern – sowohl von hörenden (u. a. Bojczyk et al., 2019) als auch von tb/sh Kindern (u. a. DesJardin et al., 2017). Der Einsatz von digitalen Bilderbüchern bieten hier zusätzliche Potenziale (Egert et al., 2022), etwa durch integrierte sprachförderliche Impulse und Gebärdensprachvideos. Obwohl es Vorbehalte gegenüber dem digitalen Vorlesen gibt (Eisinger et al., 2024), zeigen Studien, dass digitales Vorlesen dem mit Printmedien in seiner sprachförderlichen Wirkung ebenbürtig oder gar überlegen sein kann (u. a. Korat et al., 2013). Trainingsprogramme zum Vorlesen für Eltern (u. a. Dirks & Wauters, 2018) und pädagogische Fachkräfte (Andrews et al., 2017) zeigen sich erfolgversprechend.

Hier setzt das vom Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend geförderte Forschungsprojekt ReaDi (Förderkennzeichen: 01JM2205A/01JM2205B) an: ReaDi stellt erstmals ein kostenfreies, webbasiertes Trainingsprogramm bereit, das auf das sprachförderliche Vorlesen mit tb/sh und hörenden Kindern ausgerichtet ist und zugleich Eltern in besonderen Lebenslagen erreicht.

2 Ziele und Vorgehen

Mit einer deutschlandweiten Umfrage hat ReaDi die Vorlesepraktiken und die damit verbundenen Herausforderungen und Bedarfe von Eltern und pädagogischen Fachkräften erfasst. Basierend auf den Ergebnissen wurde ko-konstruktiv das Vorlesetraining mit mehrsprachigen digitalen Bilderbüchern und Tutorials zum sprachförderlichen Vorlesen an verschiedenen Lernorten entwickelt.

Die Texte der digitalen Bilderbücher sind als Videos in Deutscher Gebärdensprache sowie in den Schriftsprachen Deutsch, Arabisch, Türkisch und Englisch verfügbar und lassen sich flexibel ein- und ausblenden. Ergänzend steht zu jedem Buch ein Glossar mit zentralen Gebärden zur Verfügung. Professionell eingesprochene Tonspuren in mehreren Sprachen können abgespielt werden. Integrierte Fragen und Impulse, die auf Bilderbuchseiten aufgerufen werden können, unterstützen die sprachliche Bildung beim dialogischen Lesen.

Vierzehn Trainingstutorials für Eltern und fünfzehn für pädagogische Fachkräfte begleiten den Vorleseprozess, beginnend bei der Vorbereitung, über die Durchführung, bis hin zur Phase nach dem Vorlesen. Die Inhalte der Tutorials wurden durch die erhobenen Bedar-

fe und Herausforderungen bestimmt. Das Vorlesetraining zeigte sich im Rahmen einer durchgeführten Interventionsstudie als wirksam.

3 Fazit

ReaDi schließt eine Forschungslücke, indem erstmals empirische Daten zu Vorlesepraktiken und Bedarfen im Kontext von Taubheit/Schwerhörigkeit vorliegen und ein inklusives, als wirksam evaluiertes Vorlesetraining entwickelt wurde. Die mehrsprachigen digitalen Bilderbücher in Laut- und Gebärdensprachen sowie die praxisnahen Tutorials bieten ein bislang fehlendes Angebot für inklusives Vorlesen mit tb/sh und hörenden Kindern.

Die Website ist verfügbar unter www.projekt-readi.de.

Literatur und Internetquellen

Andrews, J. F., Liu, H.-T., Liu, C.-J., Gentry, M. A., & Smith, Z. (2017). Increasing early reading skills in young signing deaf children using shared book reading: a feasibility study. *Early Child Development and Care, 187* (3–4), 583–599. https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1210135

Antia, S. D., Lederberg, A. R., Easterbrooks, S., Schick, B., Branum-Martin, L., Connor, C. M., & Webb, M.-Y. (2020). Language and Reading Progress of Young Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Journal of deaf studies and deaf education, 25* (3), 334–350. https://doi.org/10.1093/deafed/enz050

Bojczyk, K. E., Haverback, H. R., Pae, H. K., Hairston, M., & Haring, C. D. (2019). Parenting practices focusing on literacy: a study of cultural capital of kindergarten and first-grade students from low-income families. *Early Child Development and Care, 189* (3), 500–512. https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1328416

DesJardin, J. L., Stika, C. J., Eisenberg, L. S., Johnson, K. C., Hammes Ganguly, D. M., Henning, S. C., & Colson, B. G. (2017). A Longitudinal Investigation of the Home Literacy Environment and Shared Book Reading in Young Children With Hearing Loss. *Ear and hearing, 38* (4), 441–454. https://doi.org/10.1097/AUD.0000000000000414

Dirks, E., & Wauters, L. (2018). It Takes Two to Read: Interactive Reading with Young Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Journal of deaf studies and deaf education, 23* (3), 261–270. https://doi.org/10.1093/deafed/eny005

Egert, F., Cordes, A.-K., & Hartig, F. (2022). Can e-books foster child language? Meta-analysis on the effectiveness of e-book interventions in early childhood education and care. *Educational Research Review, 37*, 100472. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100472

Eisinger, N., Aghaei, M., Becker, C., Marks, S., Stutzer, A., Müller, C., & Avemarie, L. (2024). Originalarbeit: Vorlesepraktiken von Eltern tauber und schwerhöriger Kinder. *Frühförderung interdisziplinär, 43*, 135–154. https://doi.org/10.2378/fi2024.art13d

Hintermair, M., & Burger, T. (2022). Verhaltensauffälligkeiten hörgeschädigter Kinder. Sekundäranalyse von Daten aus deutschsprachigen Studien mit dem SDQ-D. *Empirische Sonderpädagogik, 14* (3), 245–264. https://doi.org/10.25656/01:26396

Korat, O., Shamir, A., & Heibal, S. (2013). Expanding the boundaries of shared book reading: E-books and printed books in parent-child reading as support for children's language. *First Language, 33*, 504–523. https://doi.org/10.1177/0142723713503148

Rowley, K., Snoddon, K., & O'Neill, R. (2022). Supporting families and young deaf children with a bimodal bilingual approach. *International Journal of Birth and Parent Education, 9* (3), 15–20. https://doi.org/10.32920/21596736

Sidera, F., Morgan, G., & Serrat, E. (2020). Understanding Pretend Emotions in Children Who Are Deaf and Hard of Hearing. *Journal of deaf studies and deaf education, 25* (2), 141–152. https://doi.org/10.1093/deafed/enz040

Werfel, K. L., Reynolds, G., & Fitton, L. (2022). Oral Language Acquisition in Preschool Children Who are Deaf and Hard-of-Hearing. *Journal of deaf studies and deaf education, 27* (2), 166–178. https://doi.org/10.1093/deafed/enab043

Christian Müller, Akademischer Rat im Fachbereich Deutschdidaktik/DaZ, Ludwig-Maximilians-Universität München.
E-Mail: christian.mueller@germanistik.uni-muenchen.de, ORCID: 0009-0006-2437-5837
Korrespondenzadresse: Ludwig-Maximilians-Universität München, Schellingstr. 3, 80799 München

Laura Avemarie, Prof.in Dr., Lehrstuhlleitung der Sonderpädagogik – Hören & Kommunikation, Ludwig-Maximilians-Universität München.
E-Mail: laura.avemarie@edu.lmu.de, ORCID: 0009-0001-9283-3805

Nora Eisinger, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt ReaDi, Ludwig-Maximilians-Universität München
E-Mail: nora.eisinger@edu.lmu.de

Mabu Aghaei, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt ReaDi, Humboldt-Universität zu Berlin.
E-Mail: mabu.aghaei@hu-berlin.de

Swantje Marks, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt ReaDi, Humboldt-Universität zu Berlin.
E-Mail: marksswx@hu-berlin.de

Claudia Becker, Prof.in Dr., Abteilungsleitung der Gebärdensprach- und Audiopädagogik, Humboldt-Universität zu Berlin.
E-Mail: claudia.becker@hu-berlin.de

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

DDS – Die Deutsche Schule
117. Jahrgang 2025, Heft 4, S. 334–341
https://doi.org/10.31244/dds.2025.04.11
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2025

Christian Reintjes, Sven Thiersch, Grit im Brahm,
Till-Sebastian Idel & Dorthe Behrens

Digitale Lebenswelten Jugendlicher als gesellschaftliches Schlüsselproblem

Schulpädagogische und gesundheitswissenschaftliche Perspektiven im Vergleich

Zusammenfassung

Das Diskussionspapier der Leopoldina zu den Risiken der Digitalisierung für die psychische Gesundheit von Jugendlichen hat eine enorme öffentliche Resonanz erfahren. Im Mittelpunkt des Papiers steht eine gesundheitswissenschaftliche Perspektive, die sich vor allem auf den Bedarf an gesetzlicher Regulierung und gesundheitspädagogischer Prävention konzentriert. Der vorliegende Diskussionsbeitrag erweitert diese Sichtweise um eine schul- und jugendpädagogische Perspektive und plädiert für eine integrierende mehrdimensionale Betrachtung jenseits von Vereinseitigungen. Beide Perspektiven sollten komplementär gedacht und schulpraktisch integriert werden.
Schlüsselwörter: Digitalisierung; Jugendliche; Gesundheit; Schule; Medienpädagogik; Prävention; Professionalisierung

Digital Environments of Adolescents as a Key Problem of Society

Educational and Health Science Perspectives in Comparison

Abstract

The Leopoldina discussion paper on the risks of digitalization for the mental health of adolescents has received enormous public attention. It primarily emphasizes a health science perspective, focusing on the need for regulation and preventive health education. This article aims to broaden this view by adding a school and youth education perspective and argues for an integrative multidimensional view beyond one-sided approaches. Both perspectives should be considered complementary and integrated into school practice.
Keywords: digitalization; adolescents; health; education; media pedagogy; prevention; professionalization

1 Einleitung

Die digitale Transformation markiert eine der tiefgreifendsten gesellschaftlichen Umwälzungen der letzten Jahrzehnte. Sie ist nicht nur eine technologische Entwicklung, sondern ein umfassender kultureller, sozialer und ökonomischer Wandel, der nahezu alle Lebensbereiche durchdringt. Besonders stark wirkt sie auf die Lebensphase der Jugend, in der Fragen der Identitätsfindung und sozialen Positionierung mit digitalen Medien verwoben sind. Smartphones, soziale Netzwerke und algorithmisch gesteuerte Plattformen prägen Kommunikationsformen, Beziehungsdynamiken und Selbstbilder. Jugendliche wachsen in digitalen Räumen auf, die sowohl Chancen der Partizipation und Kreativität bieten als auch erhebliche Risiken der Sucht und Isolation bergen.

Auf einer individuellen Ebene prägen digitale Medien die Art, wie Jugendliche sich selbst verstehen und in Beziehung zu anderen treten. Kollektive Zugehörigkeiten wie enge Freundschaften werden zunehmend durch digitale Plattformen vermittelt. Auf gesellschaftlicher Ebene werden Fragen der Chancengerechtigkeit neu aufgeworfen: Wer über digitale Ressourcen, Zugänge und Kompetenzen verfügt, hat bessere Voraussetzungen für Bildungserfolg und Teilhabe. Auch politische Sozialisation erfährt eine Transformation: Jugendliche beteiligen sich über Hashtag-Kampagnen, Memes oder digitale Protestbewegungen am öffentlichen Diskurs. Gleichzeitig steigt die Gefahr, durch Desinformation, Hate Speech oder extremistische Narrative beeinflusst zu werden.

Die Ambivalenz digitaler Lebenswelten besteht somit in ihrem Potenzial zur Emanzipation und Teilhabe ebenso wie in ihrem Risiko zur Vereinnahmung und Steigerung von Ungleichheit. Die Digitalisierung verstärkt vor diesem Hintergrund bestehende gesellschaftliche Herausforderungen und erzeugt zugleich neue Dynamiken in und für Schulen, die zu Knotenpunkten digitaler Interaktion werden.

In der öffentlichen Diskussion hat das kürzlich von der Nationalen Akademie der Wissenschaften Leopoldina veröffentlichte Diskussionspapier enormen Widerhall erfahren (Leopoldina, 2025). In diesem werden die gesundheitlichen Risiken der Digitalisierung für die Entwicklung von Heranwachsenden betont und regulatorische und präventive Maßnahmen gefordert. Auch wenn eine solche gesundheitswissenschaftliche Perspektive unbedingt erforderlich und die Klarheit in der Argumentation der Wissenschaftler*innen zu begrüßen ist, scheint die Gefahr zu bestehen, einer einseitigen Problemperspektive verhaftet zu bleiben. Wir möchten daher im folgenden Beitrag der gesundheitswissenschaftlichen eine schulpädagogische Perspektive ergänzend zur Seite stellen. Mit dieser Perspektivenerweiterung wird ein Blick auf digitale Räume als integrale Sozialräume geworfen, die pädagogisch professionell reflektiert und gestaltet werden müssen (Reintjes et al., 2025; Thiersch et al., i. B.; Thiersch et al., eingereicht). Die theoretische, empirische und praktische Herausforderung besteht unseres Erachtens darin, diese Perspektiven nicht isoliert, sondern in ihrem Zusammenspiel zu betrachten. Ziel ist es, die komplementäre Bedeutung für Forschung, Pädagogik und Politik herauszuarbeiten und ein integratives Orientierungsmodell zu entwickeln, das sowohl die Bildungs- als auch die Gesundheitsdimension digitaler Lebenswelten berücksichtigt. Dabei soll verdeutlicht werden, dass pädagogische Reflexion und politische Regulierung keine konkurrierenden, sondern sich ergänzende Strategien darstellen können.

2 Die gesundheitswissenschaftlich-interdisziplinäre Perspektive

Das Diskussionspapier der Leopoldina nimmt die psychische Gesundheit junger Menschen als Ausgangspunkt und hebt die Ambivalenz digitaler Medien hervor. Einerseits eröffnen soziale Netzwerke Räume der Identitätsbildung und stiften Gemeinschaft, andererseits gehen mit ihnen gesteigerte Risiken für Depressionen, Angststörungen oder Schlafprobleme einher. Hinzu kommen Phänomene wie etwa Cybermobbing und der Vergleichsdruck. Diese Aspekte verdeutlichen, dass digitale Medien gleichzeitig Quelle sozialer Anerkennung wie psychischer Belastung sein können.

Besondere Aufmerksamkeit gilt den psychischen Auffälligkeiten, die durch eine Über- bzw. problematische Nutzung sozialer Medien entstehen können. Jugendliche, die übermäßig viel Zeit in digitalen Räumen verbringen, zeigen in Studien häufiger Symptome von Einsamkeit, sozialer Isolation und verminderter Selbstwirksamkeit. Dabei ist zu berücksichtigen, dass nicht die Mediennutzung an sich pathologisch wirkt, sondern die Art der Nutzung, die Einbettung in individuelle Lebenslagen und die strukturellen Rahmenbedingungen entscheidend sind. Eine qualitative Differenzierung zwischen produktiver, kreativer Mediennutzung und passiver, vergleichsorientierter Rezeption ist daher unerlässlich.

Die Forschungslage wird von der Leopoldina als heterogen beschrieben (Leopoldina, 2025, S. 10 ff.). Viele empirische Studien belegen Zusammenhänge zwischen intensiver Social-Media-Nutzung und psychischen Belastungen. Kausale Nachweise bleiben jedoch schwierig. Die Heterogenität resultiert aus unterschiedlichen methodischen Ansätzen, unterschiedlichen Definitionen problematischer Nutzung und aus der Dynamik, mit der sich Plattformen verändern. Trotz dieser Unsicherheiten wird das Vorsorgeprinzip betont: Danach ist angesichts der potenziellen Schwere negativer Folgen präventives Handeln notwendig, auch wenn nicht alle Zusammenhänge abschließend geklärt sind.

Im Zentrum der gesundheitspolitischen Empfehlungen stehen Regulierungen auf Plattformebene (Leopoldina, 2025, S. 35 ff.). Algorithmen, die Nutzungszeiten verlängern, Vergleiche verstärken und manipulativ wirken, werden als gesundheitsriskant eingestuft. Gefordert werden Maßnahmen wie eine strengere Altersverifikation, Schutz vor suggestiven Plattformdesigns, verpflichtende Transparenz für algorithmische Prozesse sowie klare Regeln zum Umgang mit gesundheitsrelevanten Daten. Diese Forderungen machen deutlich, dass das Problem nicht allein auf der Ebene individueller Nutzung liegt, sondern strukturell in die Architektur der Plattformen eingeschrieben ist.

Neben regulatorischen Eingriffen betont die Leopoldina die Bedeutung präventiver Bildungsarbeit (Leopoldina, 2025, S. 40 ff.). Gesundheitsprävention und Medienbildung sollen Hand in Hand gehen. Schulen, Eltern und Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe werden als zentrale Akteur*innen adressiert, die Jugendlichen Fähigkeiten zu gesunden Medienpraktiken und zur kritischen Reflexion vermitteln. Damit wird der Übergang zur pädagogischen Perspektive sichtbar: Gesundheitsschutz kann nicht allein durch Verbote oder Regulierung erreicht werden, sondern muss durch Befähigung und Aufklärung flankiert werden.

Schließlich wird auf die Notwendigkeit langfristiger Forschung hingewiesen (Leopoldina, 2025, S. 20). Viele der bisher vorliegenden Studien sind Querschnittsuntersuchungen, die

Korrelationen erfassen. Um belastbare Aussagen zu ermöglichen, bedarf es aber longitudinaler Designs, die Entwicklungsverläufe abbilden, und interdisziplinärer Ansätze, die Psychologie, Medizin, Soziologie und Pädagogik zusammenführen. Nur so lassen sich die Vielfalt der Nutzungsmuster und deren Auswirkungen auf die psychische Gesundheit adäquat abbilden.

3 Die schulpädagogische Perspektive

Die schulpädagogische Perspektive begreift die digitalen Lebenswelten Jugendlicher als Bestandteil von epochaltypischen Schlüsselproblemen, der in Bildungsinstitutionen wie der Schule zu bearbeiten ist. Damit wird verdeutlicht, dass nicht Technologien als solche Risiken und Gefahren beinhalten, sondern der Fokus auf den Umgang mit ihnen und auf die Frage, wie die nächsten Generationen angemessen darauf vorbereitet werden können, gelegt werden muss (Klafki, 1996). Digitale Räume werden demnach nicht als bloße Ergänzung realweltlicher Sozialräume verstanden, sondern als eigenständige Orte, an denen ebenfalls Identitätsbildung stattfindet und kulturelle Sinnkonstruktionen hervorgebracht werden. Damit erweitern sich klassische Vorstellungen von Sozialisation, Bildung und Teilhabe. Im Folgenden werden zwei zentrale Dimensionen für die Pädagogik näher beleuchtet: die Deutung digitaler Räume als Sozialräume sowie die Bedeutung von medienpädagogischer Professionalisierung.

3.1 Digitale Lebenswelten als Sozialräume

Die Auseinandersetzung mit digitalen Sozialräumen knüpft an den sozialraumorientierten Diskurs der Bildungsforschung an, der bisher stark auf lokale, geografisch verortete Räume fokussiert war (Forell, 2023). Mit der digitalen Transformation verschiebt sich der Fokus auf hybride Räume, in denen das Analoge und das Digitale untrennbar verflochten sind. Jugendliche bewegen sich in fluiden Netzwerken, die nicht durch physische Nähe, sondern durch geteilte Interessen und plattformbasierte Strukturen geprägt sind. Diese Netzwerke stellen neue Arenen für Anerkennung, aber auch der Exklusion dar.

Die sozialraumorientierte Perspektive hebt hervor, dass Jugendliche heute in digitalen wie analogen Räumen sozialisiert werden und Subjektivierungsprozesse entfalten. Plattformen wie Instagram, TikTok oder Discord bilden nicht nur Orte der Kommunikation, sondern komplexe Milieus, in denen Zugehörigkeit und Status ausgehandelt werden. Der sozialraumorientierte Schulentwicklungsdiskurs wird in dieser Perspektive erweitert: Schulen können ihre Aufgabe nicht mehr ausschließlich im physischen Raum begrenzen, sondern müssen digitale Lebenswelten als integrale Bestandteile von Bildungsbiografien anerkennen (Thiersch et al., i. B.).

Diese Erweiterung impliziert eine neue Perspektive auf Schule als Institution. Schulen müssen sich zunehmend als Akteurinnen in hybriden Räumen begreifen. Dies erfordert wiederum eine Transformation ihrer Strukturen, Lernformate und Kommunikationsweisen. Digitale Partizipation, schulische Öffentlichkeitsarbeit über soziale Medien oder die Integration von Medienprojekten in Unterricht und Schulentwicklung sind Beispiele für notwendige Anpassungen. Schulen, die digitale Räume ignorieren, riskieren den Verlust

ihrer Relevanz für die Lebenswelt Jugendlicher. Erforderlich ist ein Umdenken: Digitale Räume sind nicht nur Hintergrundbedingungen, sondern aktive Gestaltungsräume, die pädagogisch erschlossen werden müssen, um Jugendliche zu befähigen, mit ihnen produktiv und reflektiert umzugehen.

3.2 Medienpädagogische Professionalisierung

In diesem Zusammenhang ist die Professionalisierung der Lehrkräfte von zentraler Bedeutung. Medienpädagogische Professionalität sollte dabei nicht nur technisches Wissen und instrumentelle Medienkompetenz umfassen. Sie bedarf einer reflexiven Haltung, die den Umgang mit den im digitalen Kontext gesteigerten Paradoxien pädagogischen Handelns ermöglicht. Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, Nähe und Distanz, Autonomie und Heteronomie oder Kontrolle und Unterstützung neu auszubalancieren. Es geht um sicheres Agieren im Netz und das Schaffen von Schutzräumen. Dies erfordert die Fähigkeit, digitale Praktiken und mediatisierte Lebenswelten der Jugendlichen zu verstehen, sie mit ihnen kritisch zu deuten und in einen gesellschaftlichen Kontext einzuordnen (Thiersch et al., eingereicht).

Professionalisierung bedeutet insofern, eine sorgende Haltung einzunehmen, die sowohl die Potenziale als auch die Vulnerabilitäten digitaler Sozialisation berücksichtigt. Sie ist in diesem Sinne kein einmaliger Erwerb von Kompetenzen, sondern ein kontinuierlicher, biografischer Prozess und eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Veränderungen (Thiersch et al., eingereicht). Damit wird Professionalität doppelt gerahmt: als Fähigkeit, Jugendliche in ihrer Selbstbestimmung zu stärken, und als Verantwortung, Schutzräume und Orientierung zu bieten.

Insgesamt wird deutlich: Die schulpädagogische Perspektive versteht digitale Räume nicht nur als Bedrohung, sondern als zentrale Bildungsaufgabe. Sie fordert sowohl die Anerkennung der Lebenswelten Jugendlicher in ihrer digitalen Prägung als auch die Entwicklung professioneller Haltungen bei Erwachsenen, die diese Räume gemeinsam mit Jugendlichen gestalten können.

4 Synoptische Betrachtung und Diskussion

Werden die pädagogische und die gesundheitswissenschaftliche Perspektive verglichen, so lassen sich sowohl Unterschiede als auch komplementäre Aspekte erkennen. Während die pädagogische Perspektive digitale Räume primär als Bildungs- und Sozialisationsräume versteht, die durch professionelle Reflexion erschlossen werden müssen, legt die Leopoldina den Fokus auf Risiken für die psychische Gesundheit und fordert regulatorische Eingriffe.

Die pädagogische Perspektive droht, die empirische Dimension psychischer Belastungen zu unterschätzen, wenn sie die Potenziale digitaler Räume oder die Autonomie der Jugendlichen überbetont. Die gesundheitswissenschaftliche Perspektive neigt hingegen dazu, Jugendliche zu stark als vulnerable Objekte zu sehen, wenn sie primär Risiken fokussiert und vernachlässigt (z. B. in der Empfehlung eines „digitalen Bildungkanons“),

dass auch digitale Bildung der Vermittlung in pädagogischen Beziehungen bedarf. Erst die Kombination beider Sichtweisen ermöglicht es, die Komplexität der digitalen Lebenswelten angemessen zu erfassen.

Die zentrale Differenz liegt darin, dass die Pädagogik auf Autonomie, Partizipation und Emanzipation der Jugendlichen zielt, während die Gesundheitswissenschaft stärker den Schutz, die Prävention und die Risikominimierung hervorhebt. Diese beiden Perspektiven lassen sich nicht einfach auflösen, sondern stehen in einer produktiven Spannung, die pädagogisches Handeln wie gesundheitspolitische Interventionen gleichermaßen fordert. Diese Spannung darf nicht vorschnell aufgelöst werden, denn sie beschreibt den Kern der Ambivalenz digitaler Lebenswelten. Sie erfordert eine Haltung, die Freiheit und Schutz nicht als Gegensätze, sondern als komplementäre Dimensionen denkt. Freiheit ohne Schutz kann zu Überforderung führen, Schutz ohne Freiheit zu Bevormundung. In einer integrativen Perspektive geht es darum, Schutzräume zu schaffen, die Autonomie ermöglichen.

Die Integration des professionstheoretischen Diskurses erweitert diese synoptische Perspektive erheblich. Denn hier wird nicht nur die Lebenswelt der Jugendlichen adressiert, sondern auch die Rolle der Erwachsenen bzw. der Lehrkräfte. Medienpädagogische Professionalität bedeutet, dass Erwachsene sich selbst reflexiv mit digitalen Räumen auseinandersetzen und ihre pädagogische Praxis kontinuierlich weiterentwickeln. Damit wird eine Brücke geschlagen: Pädagogik und Gesundheit können nur dann wirksam sein, wenn Pädagog*innen, die qua Bildungsauftrag Verantwortliche für Jugendliche, ihre Schutzbefohlenen, sind, selbst professionalisiert werden und sich professionalisieren.

Eine differenzierte synoptische Betrachtung ergibt somit drei komplementäre Dimensionen: (1) die pädagogische Dimension, die digitale Räume als Bildungsräume der Jugendlichen anerkennt; (2) die gesundheitswissenschaftliche Dimension, die psychische Risiken ernst nimmt und präventive wie regulatorische Maßnahmen fordert; sowie (3) die professionalisierungsbezogene Dimension, die Lehrkräfte als zentrale Akteur*innen begreift, die Jugendliche zur kritischen Reflexion befähigen. Diese drei Dimensionen ergänzen einander und bilden gemeinsam ein konsistentes Orientierungsmodell.

Diese mehrdimensionale Perspektive ist dabei von einer gesellschaftlichen Dimension der Digitalisierung gerahmt. Plattformen sind nicht nur Werkzeuge, sondern ökonomisch getriebene Infrastrukturen, die von Konzernen gestaltet werden. Ihre Logiken – etwa Aufmerksamkeitsmaximierung oder algorithmische Personalisierung – beeinflussen maßgeblich, wie Jugendliche digitale Räume erleben. Pädagogik und Gesundheitspolitik können daher nicht isoliert handeln, sondern müssen die politische Dimension der Digitalisierung einbeziehen. Dies umfasst Fragen nach Regulierung, Datenschutz, Plattformverantwortung und globalen Machtasymmetrien.

In praktischer Hinsicht bedeutet dies, dass Schulen, Jugendhilfe und Politik nicht unabhängig voneinander agieren dürfen. Die Lösung liegt nicht in der Dominanz einer Perspektive, sondern in der Verbindung von Reflexion, Prävention und Regulierung. Durch integrative Konzepte und Rahmenbedingungen sollten die pädagogische Bildungsarbeit, gesundheitliche Prävention und professionelle Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zusammengeführt werden.

5 Fazit

Die synoptische Betrachtung macht damit deutlich, dass digitale Technologien ein mehrdimensionales Schlüsselproblem unserer Zeit darstellen, das die Lebenswelt der Schüler*innen prägt. Die gemeinsame Integration von pädagogischer Reflexion, gesundheitlicher Prävention und beruflicher Professionalisierung als drei Seiten derselben Medaille ermöglicht eine nachhaltige Antwort auf diese Herausforderungen der digitalen Gesellschaft. Pädagogik trägt dazu bei, Jugendliche in ihrer Selbstbestimmung zu stärken und digitale Räume als Chancen zu begreifen. Gesundheitspolitik sorgt dafür, dass Risiken minimiert und Schutzräume geschaffen werden. Professionalisierung stellt sicher, dass Lehrkräfte über die Kompetenz und Reflexivität verfügen, Jugendliche wirksam zu begleiten.

Zusammenfassend verdeutlicht die Diskussion, dass es eine strategische Kooperation von Pädagogik, Gesundheitspolitik, Forschung und Politik braucht. Diese muss von einer gemeinsamen Verantwortung für die digitale Gegenwart und Zukunft junger Menschen sowie von der Perspektive, dass die digitale Transformation eine tiefgreifende kulturelle und soziale Umwälzung ist, getragen sein. Die gemeinsame Aufgabe besteht darin, Jugendlichen nicht nur Schutz zu bieten, sondern sie zu befähigen, ihre digitale Gegenwart und Zukunft aktiv zu gestalten.

Literatur und Internetquellen

Forell, M. (2023). Zur theoretischen Verfasstheit des schulischen Sozialraums. Theoretische Kartierungen sozialräumlicher Dimensionen von Schule. In M. Forell, G. Bellenberg, L. Gerhards & L. Schleenbecker (Hrsg.), *Schule als Sozialraum im Sozialraum. Theoretische und empirische Erkundung sozialräumlicher Dimensionen von Schule* (S. 13–26) Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830997122

Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz.

Leopoldina – Nationale Akademie der Wissenschaften. (2025). *Soziale Medien und die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen* (Diskussion Nr. 40). https://www.leopoldina.org/fileadmin/redaktion/Publikationen/Diskussionen/2025_Diskussionspapier_Soziale_Medien.pdf

Reintjes, C., Behrens, D., Brahm, G. im, Thiersch, S., & Idel, T. S. (2025). *Adolescence als Spiegel gesellschaftlicher Schlüsselprobleme – Bildung wieder kritisch-konstruktiv denken. Warum die Netflix-Serie Adolescence uns eindringlich vor Augen führt, dass wir die digitale Welt der Kinder und Jugendlichen verstehen müssen*. *Eine Stellungnahme*. https://www.researchgate.net/publication/391197266_Adolescence_als_Spiegel_gesellschaftlicher_Schlusselprobleme_-_Bildung_wieder_kritisch-konstruktiv_denken_Eine_Stellungnahme

Thiersch, S., Behrens, D., Reintjes, C., Idel, T. S., & Brahm, G. im (i. B.). Digitale Lebenswelten von Jugendlichen als Erweiterung des sozialraumorientierten Schulentwicklungsdiskurses – Theoretische und konzeptionelle Perspektiven. *bildungsforschung*.

Thiersch, S., Reintjes, C., Idel, T. S., Brahm, G. im, & Behrens, D. (eingereicht). Medienpädagogische Professionalisierung und Professionalität von Lehrkräften – Diskurse, Bedarfe und Perspektiven. *Zeitschrift für Bildungsforschung* (Abstract angenommen).

Christian Reintjes, Prof. Dr., Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Schul- und Unterrichtsforschung an der Universität Osnabrück.
E-Mail: christian.reintjes@uos.de, ORCID: 0000-0002-2950-534X

Sven Thiersch, Prof. Dr., Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt schulische Sozialisation an der Universität Osnabrück.
E-Mail: sven.thiersch@uos.de, ORCID: 0000-0002-7052-5094

Korrespondenzadresse: Universität Osnabrück, Heger-Tor-Wall 9, 49074 Osnabrück

Grit im Brahm, Prof. Dr., Professorin für Empirische Bildungsforschung und Unterrichtsentwicklung an der Ruhr-Universität Bochum.
E-Mail: Grit.imBrahm@ruhr-uni-bochum.de, ORCID: 0000-0002-2017-9162
Korrespondenzadresse: Ruhr-Universität Bochum, Universitätsstraße 150, 44801 Bochum

Till-Sebastian Idel, Prof. Dr., Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
E-Mail: till-sebastian.idel@uni-oldenburg.de, ORCID: 0000-0003-2614-5980

Dorthe Behrens, Dr., Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
E-Mail: dorthe.behrens1@uni-oldenburg.de, ORCID: 0009-0001-0869-6917

Korrespondenzadresse: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Ammerländer Heerstraße 114–118, 26129 Oldenburg

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

DDS – Die Deutsche Schule
117. Jahrgang 2025, Heft 4, S. 342–354
https://doi.org/10.31244/dds.2025.04.12
CC BY-NC-ND 4.0
Waxmann 2025

Kai Eicker-Wolf & Christian Raffer

Schulinfrastruktur in Deutschland

Erheblicher Investitionsrückstand durch strukturelle Unterfinanzierung der Kommunen

Zusammenfassung

*Der Zustand von Schulgebäuden ist ein relevanter Faktor für den Bildungserfolg von Schüler*innen. Darum kommt den kommunalen Investitionen in diesem Bereich besondere Bedeutung zu. Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie diese sich zuletzt entwickelt haben. Ein vertiefter Blick wird auf die Investitionen geworfen, die von kommunalen Unternehmen erbracht und darum außerhalb des Blickfelds der amtlichen Statistik getätigt werden. Es zeigt sich, dass es um den Zustand zahlreicher Schulgebäude nicht gut bestellt ist.*
Schlüsselwörter: Schule; Infrastruktur; Investition; Schulgebäude; Kommunaler Betrieb; Finanzierung

Public School Infrastructure in Germany

Significant Investment Backlog Due to Underfunded Local Governments

Abstract

The condition of school buildings is a relevant factor for the educational success of pupils. Municipal investment in this area is therefore of particular importance. This article asks how these investments have developed recently. An in-depth look is taken at the investments made by municipal companies, which are outside the scope of official statistics. As a result, it can be stated that the condition of many school buildings in Germany is not satisfactory at the moment.
Keywords: school; infrastructure; investment; school buildings; municipal operations; funding

1 Einleitung

Schulen sind gesellschaftliche Institution und Orte der Bildung. Ökonomisch betrachtet entsteht dort im besten Fall das, worauf keine Volkswirtschaft auf ihrem langfristigen

Wachstumspfad verzichten kann: gut ausgebildete junge Menschen, die in ihrem weiteren Leben auf die eine oder andere Art produktiv tätig werden. Ob sich dieses Ideal realisiert, hängt von vielen Faktoren ab. Einer – und kein unwesentlicher (vgl. z. B. Barrett et al., 2019) – ist der Zustand der Schulen, die in der Fachöffentlichkeit bisweilen als „dritter Pädagoge“ (neben Mitschüler*innen und Lehrenden) bezeichnet werden.

Für die Einrichtung und Förderung öffentlicher Schulen sind in Deutschland die Kommunen zuständig (Brüning, 2024).[1] Dabei handelt es sich um die Gebietskörperschaftsebene, auf der im Vergleich zum Bund oder den Ländern zwar am meisten investiert wird, die aber seit Langem eine strukturelle Unterfinanzierung und damit eine Beschränkung ihrer Investitionsmöglichkeiten beklagt (siehe z. B. DStGB, 2024). Mit Blick auf die Finanzsituation der deutschen Kommunen stellt sich die Frage, wie sich der Zustand der Schulinfrastruktur sowie die kommunalen Investitionen in Schulen in Deutschland gegenwärtig darstellen.

Hinlänglich bekannt ist, dass investive und nicht-investive Ausgaben im Bildungswesen hierzulande dauerhaft unter dem EU-Durchschnitt liegen (SVR, 2024, S. 5). Hinzu kommt, dass die deutschen Kommunen seit mehr als 20 Jahren Abschreibungen ihrer Infrastruktur hinnehmen müssen, die sie nicht durch Neu-Investitionen ausgleichen. Manche Ökonom*innen sprechen darum schon lange vom „schleichenden Substanzverzehr“ (Rietzler, 2014). In der Konsequenz weist die befragungsbasierte Kommunalforschung für die Schulen einen wachsenden Investitionsrückstand aus, der zugleich höher ist als in allen anderen kommunalen Infrastrukturbereichen (Raffer et al., 2025). Wie zu erwarten, verteilt dieser sich allerdings nicht gleichmäßig über alle Kommunen oder gar Schulen.

Auch, wenn die Lage nicht an allen Schulen schlecht ist, so existieren offenkundig zahlreiche Schulstandorte in den deutschen Kreisen, Städten und Gemeinden, an denen Schüler*innen wie Lehrende unter einer in die Jahre gekommenen Infrastruktur in Form eines schlechten Raumklimas, ungünstiger Lichtverhältnisse oder mangelhafter Raumakustik leiden (Barrett et al., 2019). Einerseits führt ein schlechter baulicher Zustand zu einer erhöhten Arbeitsbelastung und in der Folge oft auch Überlastung für die Lehrenden (Eicker-Wolf & Freiling, 2019). Andererseits zeigen empirische Studien einen recht klaren Zusammenhang zwischen Schulausstattung und Bildungserfolg (NRC, 2006; Haverinen-Shaughnessy et al., 2015; Toffum et al., 2015). Dieser statistische Zusammenhang basiert auf ganz konkreten Auswirkungen der Schulbauten auf das Lernverhalten, die Aggressionsbereitschaft und auch die Krankheitsanfälligkeit von Heranwachsenden (Rittelmeyer, 2016). Wenn auch nicht Gegenstand der Untersuchung, so lässt sich eine Korrelation zwischen den jüngsten PISA-Ergebnissen (Lewalter et al., 2023), in den Medien als „Pisa-Schock“ bezeichnet (DPA, 2023), und dem beschriebenen Zustand der Bildungsinfrastruktur in zahlreichen Schulen in Deutschland zumindest vermuten.

---

1 Die Zuständigkeiten für Schulen teilen sich die Bundesländer und ihre Kommunen – unterschieden werden dabei innere und äußere Schulangelegenheiten. Für die *inneren Schulangelegenheiten*, also die pädagogische Arbeit und die Schulaufsicht, sind die Bundesländer verantwortlich. Hierzu gehört auch die Zuständigkeit für das pädagogische Personal. Für die äußeren *Schulangelegenheiten* liegt die Verantwortung bei den Kommunen als Schulträger – dies umfasst die Schulgebäude sowie deren Ausstattung und das nicht pädagogische Personal. Zu den Kompetenzen und Strukturen im deutschen Bildungssystem vgl. Eckhardt (2021).

Verantwortlich für die Schulinfrastruktur sind in Deutschland mehr als 5.500 kommunale öffentliche Schulträger (Chammon, 2020). Wie zentral oder dezentral diese Schulträgerschaft ausfällt, ist von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich. Vergleichsweise wenige Schulträger weisen Hessen und Thüringen (jeweils 34) auf, weil hier die Landkreise und fast ausschließlich größere Städte als Schulträger fungieren. In den meisten Bundesländern sind jedoch gerade für die allgemeinbildenden Schulen (z. B. Grundschulen) kreisangehörige Städte und Gemeinden als Schulträger zuständig.

Eine nicht zu unterschätzende Rolle bei den Schulbauinvestitionen spielen jedoch auch öffentliche Ausgliederungen, also aus dem Kernhaushalt ausgelagerte Einheiten[2] (Eicker-Wolf & Rietzler, 2020). Ausgliederungen, die auch für den Bereich der Schulen relevant sind, haben verschiedene Ursachen.[3] Zu nennen sind etwa ein stärker betriebswirtschaftlich orientiertes Verständnis von Verwaltungsarbeit, die Flucht aus den Arbeits- und Entlohnungsstrukturen des öffentlichen Dienstes sowie – angesichts der finanziellen Krise der kommunalen Kernhaushalte – die besseren Möglichkeiten der Kreditfinanzierung von staatlichen Investitionen. Werden kommunale Schulbauinvestitionen betrachtet, so sind diese ausgelagerten Einheiten in der Theorie zwingend mitzudenken. In der praktischen Umsetzung scheitert dies allerdings häufig an der Verfügbarkeit amtlicher Daten.

Der vorliegende Beitrag soll auch ein Schritt in Richtung der Überwindung dieser Problematik sein. Neben einer ausführlichen Darstellung der verfügbaren amtlichen Datenlage, aber auch von bestehenden Befragungsdaten zu den Investitionen und zum Infrastrukturzustand im Bereich Schulen, werden am Beispiel des Bundeslandes Hessen exemplarisch die ausgelagerten Einheiten in den Blick genommen.

2 Investitionsniveau und Infrastrukturzustand

Im folgenden Abschnitt wird zunächst auf das gegenwärtige und auch vergangene Niveau der Infrastrukturinvestitionen in Deutschland eingegangen, bevor der Zustand der Infrastruktur näher beleuchtet wird.

2.1 Investitionsniveau

Einen ersten Zugang zum Investitionsverhalten der staatlichen Ebenen in Deutschland liefert die sogenannte Nettoinvestitionsquote, berechnet anhand von Daten der amtlichen Statistik (Statistisches Bundesamt, 2025). Die Quote stellt die Differenz zwischen der jährlichen Investitionstätigkeit (also den Bruttoinvestitionen in neue Kapitalgüter) und den jährlichen Abschreibungen (also dem Wertverlust bestehender Kapitalgüter) als Anteil des Bruttoinlandsprodukts desselben Jahres dar. In Jahren, in denen die Nettoinvestitionsquote negativ ist, wird mehr abgeschrieben als investiert wird. Entsprechend verliert

2 Die Finanzstatistik steht seit den 1980er Jahren durch vermehrte Ausgliederungen von Aktivitäten aus den Kernhaushalten vor einem Erfassungsproblem (Schmidt, 2011). Parallel zu den Ausgliederungen erfolgt häufig die Neugründung von öffentlichen Fonds, Einrichtungen und Unternehmen (FEUs), die diese Aufgaben übernehmen.

3 Zur Entwicklung und Bedeutung von Ausgliederungen auf der kommunalen Ebene vgl. z. B. Kilian et al. (2006), Reichard & Röber (2019) oder Rackwitz & Raffer (2024).

der öffentliche Kapitalstock an Wert. Man kann in diesen Jahren einen schleichenden Substanzverzehr unterstellen.[4] In Jahren mit positiver Nettoinvestitionsquote passiert das Gegenteil: Hier wächst der Bestand an Kapitalgütern in Form von öffentlichen Straßen, Gebäuden oder Kanälen.

Wie die Daten zeigen, war die Nettoinvestitionsquote der Gemeinden und Gemeindeverbände[5] in Deutschland seit Anfang der 2000er Jahre so gut wie durchgehend negativ. Selbst wenn das Maß kein perfektes Abbild der Realität vor Ort darstellt, ist diese Entwicklung als starkes Indiz dafür zu werten, dass die Infrastrukturqualität in den Kommunen in den vergangenen Jahren im Durchschnitt gelitten hat. Und da Schulgebäude einen wesentlichen Teil der kommunalen Infrastruktur darstellen, dürfte diese Entwicklung nicht spurlos an ihnen vorübergegangen sein.

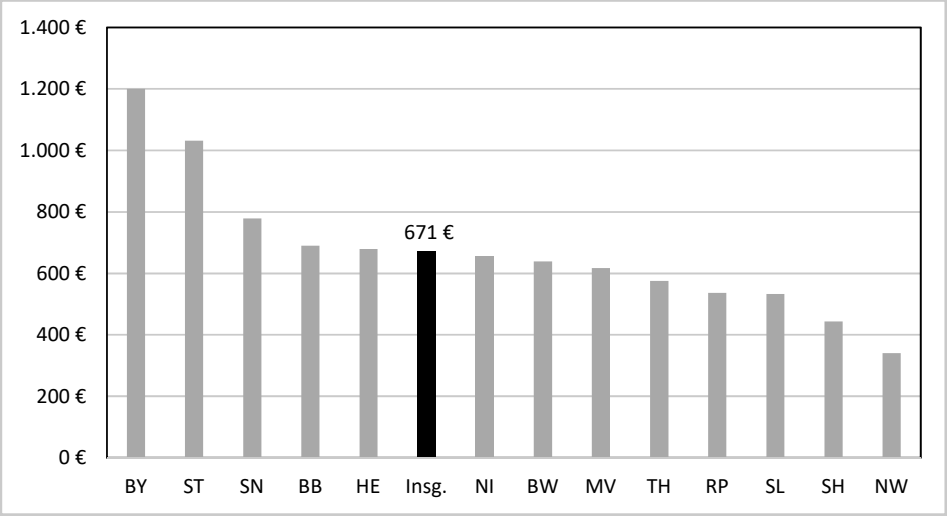
Die bereits angedeutete Heterogenität zeigt sich insbesondere bei den kommunalen Bauinvestitionen (hier der Kernhaushalte). Mithilfe einzelgemeindlicher Daten aus der Kassenstatistik lässt sich zeigen, dass es manchen Gemeinden besser möglich ist als anderen, in ihre Infrastruktur zu investieren. Betrachtet man beispielsweise die Bauausgaben in der Kassenstatistik aus dem Jahr 2022, so lagen die Investitionen insbesondere im Süden der Republik über dem bundesweiten Durchschnitt, wohingegen sie in weiten Teilen Ostdeutschlands und noch stärker in Nordrhein-Westfalen (NRW) und in Rheinland-Pfalz unterdurchschnittlich ausfielen (Raffer & Scheller, 2023).

Dieses Bild bestätigt sich, wenn man in die Bauausgaben der Gemeinden hineinzoomt und lediglich diejenigen Ausgaben in Betracht zieht, die in den Schulbau geflossen sind (vgl. Abb. 1). Bezogen auf die Einwohner im schulfähigen Alter lag der Bundesdurchschnitt im Jahr 2021 bei 671 Euro. Bis auf wenige Ausnahmen war die Variation unter den Bundesländern auch nicht sonderlich hoch: Die Mehrheit bewegte sich in einem Korridor zwischen 500 und 700 Euro. Deutlich über dem Bundesdurchschnitt haben lediglich Bayern und Sachsen-Anhalt mit jeweils mehr als 1.000 Euro investiert, während die NRW-Kommunen mit Bauausgaben von nur 340 Euro weit abgeschlagen an letzter Stelle stehen. Festgestellt werden kann, dass sich keine eindeutige Ost-West-Differenzierung ausweisen lässt.

4 Anzumerken ist, dass die Nettoinvestitionsquote keine Unterhaltsaufwendungen etwa für kleinere Reparaturen abbildet und daher ggf. ein etwas verzerrtes Bild liefert.

5 Kernhaushalte sowie Zweckverbände und sonstige FEUs, an denen der Staat mit mehr als 50 Prozent beteiligt ist.

Abb. 1: Bauausgaben der Gemeinden für Schulen pro Einwohner zwischen 6 und 18 Jahren im Jahr 2021



Quelle: Statistisches Bundesamt (2023), eigene Darstellung.

Dass diese heterogene Verteilung der kommunalen Investitionstätigkeit in die Schulen auch von der Bevölkerung so wahrgenommen wird, hat jüngst eine Befragung im Rahmen des Gleichwertigkeitsberichts der Bundesregierung ergeben (Bundesregierung, 2024, S. 98). An den Ergebnissen lässt sich erkennen, dass die Aussage „Es gibt ausreichend Schulen in der Nähe“ besonders in Ostdeutschland selten Zustimmung erfährt, während die Zustimmung im Süden Deutschlands meist durchschnittlich und in vielen Kreisen sogar überdurchschnittlich ausfällt. Umgekehrt sieht es übrigens mit der Verfügbarkeit von Betreuungsmöglichkeiten für Dreijährige aus.

2.2 Zustand der Infrastruktur und Investitionsbedarfe

Die objektive Bewertung der bestehenden Infrastrukturqualität der Kommunen ist seit jeher ein kompliziertes Thema, da es dazu keine amtlichen oder anderweitig über die Kommunen hinweg vergleichbaren Daten gibt. Diese Lücke wird von Ergebnissen aus der kommunalen Befragungsforschung ausgefüllt. Zu nennen ist hier insbesondere die Befragung „KfW-Kommunalpanel“, die das Deutsche Institut für Urbanistik seit dem Jahr 2009 jährlich unter den Finanzabteilungen der Kommunen mit mehr als 2.000 Einwohnern durchführt (vgl. Raffer et al., 2025). An den Ergebnissen zeigt sich, dass im Jahr 2024 insgesamt 20 Prozent der deutschen Kommunen den eigenen Schulen einen gravierenden Rückstand bescheinigten – einen Rückstand also, der so groß war, dass die Aufgabenwahrnehmung dadurch erheblich beeinträchtigt war. Weitere 43 Prozent bezeichneten den Rückstand im Schulbereich immerhin noch als nennenswert. Das bedeutet, dass knapp zwei von drei Kommunen in Deutschland gegenwärtig einen zumindest in Teilen problematischen Zustand ihrer Schulgebäude ausweisen.

In Zahlen ausgedrückt betrug der sogenannte „wahrgenommene kommunale Infrastrukturrückstand“[6] zuletzt insgesamt 216 Milliarden Euro, was in der Befragungshistorie einen Rekordwert darstellt.[7] Der größte Teil dieser Summe entfiel mit knapp 68 Milliarden Euro auf die Schulinfrastruktur. Betrachtet man den Anstieg des Rückstands bei den Schulen seit dem Jahr 2013, so ist dieser überdurchschnittlich stark ausgefallen. Diese Entwicklung liefert einen Hinweis darauf, dass die Schulen besonders stark von dem im vorangegangenen Abschnitt dargestellten schleichenden Substanzverlust der kommunalen Infrastruktur betroffen waren.

Worin besteht dieser Rückstand aber nun ganz konkret? Indizien zur Beantwortung dieser Frage liefert eine nicht repräsentative Sonderbefragung im Rahmen des KfW-Kommunalpanels aus dem Jahr 2021 (Brand et al., 2021). Die Befragungsergebnisse zeigen, dass 72 Prozent der antwortenden Kommunen einen großen Investitionsbedarf beim Gebäudezustand sowie bei der digitalen Ausstattung der Schulen sahen. Immerhin noch die Hälfte der Kommunen nannte den Bedarf bei den Schulsportanlagen (inkl. Sporthallen) groß.

Zusätzlich zu diesen Investitionsbedarfen, die zu einem großen Teil auf unterlassene Investitionen, aber auch Unterhaltsaufwendungen in der Vergangenheit zurückzuführen sein dürften, existiert für die kommunale Ebene ein weiterer Investitionsbedarf, der sich aus politisch fixierten Zielsetzungen für die nächsten Jahre ergibt. Zu nennen ist hier vor allem der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung. Eine jüngst veröffentlichte Studie beziffert die sich daraus ergebenden Bedarfe bis 2030 auf weitere 1,9 Milliarden Euro (Heilmann et al., 2024). Hinzu kommen gemäß den Studienergebnissen weitere neun Milliarden Euro, die für die Schuldigitalisierung zu Buche schlagen, jedoch bei den Ländern anfallen.

Zusammengenommen ergibt sich damit ein differenziertes Bild zu kommunalen Investitionen in die Schulinfrastruktur. Einerseits sind offenbar viele Kommunen, gerade im Osten und im Westen Deutschlands, seit Jahren nicht dazu in der Lage, ausreichend in ihre Schulinfrastruktur zu investieren. Die Folge ist andererseits eine ebenso heterogene Infrastrukturqualität, die sich in den Kommunen, in denen sie schlecht ist, vor allem im baulichen Zustand der Gebäude und in ihrer digitalen Ausstattung zeigt.

3 Investitionen über Ausgliederungen

Im Folgenden soll nun insbesondere auf die Frage eingegangen werden, wie sich das Phänomen der aus dem Kernhaushalt ausgegliederten Leistungserbringung im Schulbereich bemerkbar macht.

Wie in Kapitel 1 bereits erläutert, fehlen in den Daten der statistischen Ämter des Bundes und der Länder Angaben zu ausgegliederten Betrieben, die als Tochterunternehmen der

6 Dabei handelt es sich gemäß Definition um die Summe, die Kommunen investieren müssten, um ihre Infrastruktur wieder auf den heute notwendigen Erhaltungszustand (in Quantität und Qualität) zu bringen.

7 Dessen Anstieg gerade in den letzten Jahren aber auch preisgetrieben gewesen sein dürfte.

Kommunen für die Schulen verantwortlich sind und kaufmännisch buchen.[8] Zudem enthalten amtliche Statistiken keine Angaben zu Öffentlich-Privaten-Partnerschaften (ÖPP). Bei ÖPP-Projekten erfolgt eine Kooperation von öffentlicher Hand und privatwirtschaftlichen Akteuren, um eine öffentliche Aufgabe zu erfüllen (z. B. Planung, Bau und Betrieb einer Schule durch ein privates Unternehmen im Auftrag eines Schulträgers, der hierfür über einen vereinbarten Zeitraum Zahlungen an das Unternehmen leistet).[9]

Theoretisch wäre es möglich, die fehlenden Daten deutschlandweit bei allen Schulträgern abzufragen. Dies erscheint aber angesichts von über 5.500 Schulträgern als eine kaum zu bewältigende Aufgabe. Eicker-Wolf und Rietzler (2020) haben zumindest für das Bundesland Hessen diese Datenlücke für das Jahr 2020 weitestgehend geschlossen. Dies war möglich, weil die Schulträgerschaft in Hessen stark konzentriert ist.[10] Sie erhielten auf Basis einer mündlichen und schriftlichen Abfrage von den meisten hessischen Schulträgern auswertbare Daten für Ausgliederungen und für ÖPP-Projekte – allerdings fehlten Angaben zu drei Landkreisen (Bergstraße, Darmstadt-Dieburg und Waldeck-Frankenberg und in Teilen für die Stadt Offenbach). Im Ergebnis zeigten sich erhebliche regionale Disparitäten und für Hessen insgesamt eine deutliche Untererfassung der getätigten Investitionen und der Unterhaltungsausgaben in der amtlichen Statistik, die auf Ausgliederungen und ÖPP-Projekte zurückzuführen ist.

Durch eine Wiederholung der Abfrage und auf Basis einer aktualisierten Sonderauswertung des Hessischen Statistischen Landesamtes konnten die Zeitreihen der Investitionen und Unterhaltungsausgaben im Schulbau auf der Ebene der Landkreise und der kreisfreien Städte in Hessen bis zum Jahr 2023 fortgeschrieben werden. Anders als noch im Jahr 2020 konnten Daten für alle Schulträger in die Auswertung einfließen.[11]

Abbildung 2 enthält die Zahlenreihe des Hessischen Statistischen Ladesamtes zu den Schulbauinvestitionen und zur Unterhaltung sowie die um die erfragten Werte zur Ausgliederung und zu ÖPP ergänzten Zeitreihen. Abweichungen von den Zahlen des Landes-

8 Es fehlen verwendungsbezogene Informationen über die Investitions- und Unterhaltungsausgaben, so dass eine Zuordnung zu kommunalen Produkten nicht möglich ist.

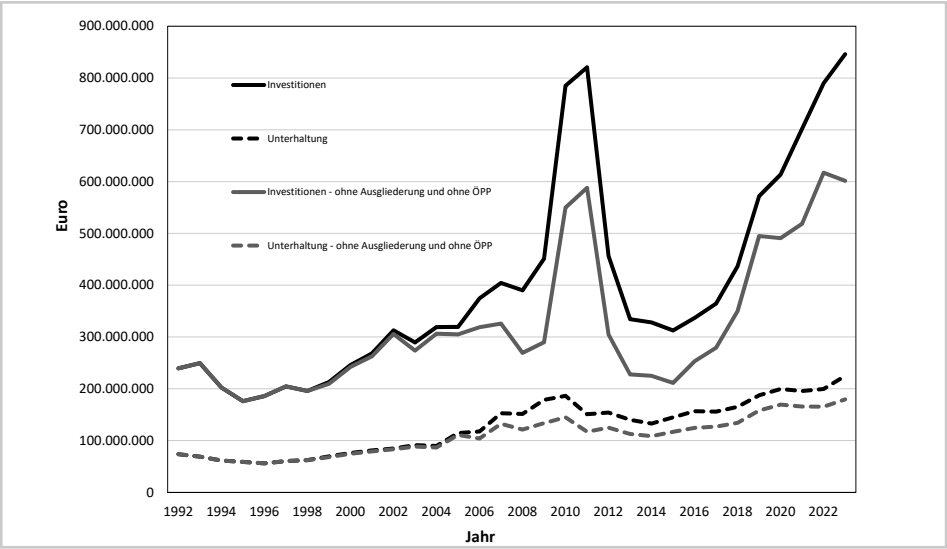
9 ÖPP-Projekte können unterschiedlich ausgestaltet sein und werden im politischen Raum durchaus kontrovers diskutiert. Befürworter*innen verweisen auf Haushaltsentlastungen und die effizientere Bereitstellung der entsprechenden Leistungen durch privatwirtschaftliche Unternehmen. Letzteres wird von ÖPP-Kritiker*innen mit Verweis auf den Gewinn von Privaten, den die öffentliche Hand ja auch finanzieren müsse, in Abrede gestellt. Kritisiert wird zudem die Intransparenz von ÖPP-Verträgen, die in der Regel nicht öffentlich eingesehen werden können, vgl. dazu Eicker-Wolf & Schreiner (2017).

10 Hessen weist insgesamt 34 Schulträger auf, wobei dann auch der Landeswohlfahrtsverband mitgezählt ist. Bei diesen Schulträgern handelt es sich überwiegend um die 21 Landkreise sowie die fünf kreisfreien Städte Darmstadt, Frankfurt a. M., Kassel, Offenbach und Wiesbaden. Hinzu kommen fünf von sieben kreisangehörigen Sonderstatusstädten (Fulda, Gießen, Hanau, Marburg und Rüsselsheim) sowie die beiden kleineren kreisangehörigen Städte Kelsterbach und Oestrich-Winkel.

11 Da die Auswertung auf der Ebene der Landkreise und kreisfreien Städte erfolgt, sind bei den Kreisen auch jene kreisangehörigen Städte enthalten, die eigenständige Schulträger sind (z. B. ist die Stadt Rüsselsheim als eigenständiger Schulträger beim Landkreis Groß-Gerau erfasst). Außen vor bleiben muss lediglich der große Teil der Unterhaltungsausgaben der Stadt Offenbach, weil hier die entsprechenden Zahlen aus den 1990er-Jahren durch eine Ausgliederung nicht mehr zu ermitteln sind.

amtes treten ab 1999 auf, sie belaufen sich allerdings bis 2005 nur auf Werte von maximal fünf bzw. drei Prozentpunkte (Abweichung von den Zahlen der ergänzten Zeitreihe). Ab 2006 werden die Abweichungen dann zweistellig und schwanken zwischen 13 und 36 Prozentpunkten bei den Bauinvestitionen bzw. 11 und 25 Prozentpunkten bei der Unterhaltung. Im letzten hier ausgewiesenen Jahr 2023 betrug die Untererfassung durch die Zahlen des Hessischen Statistischen Landesamtes 29 Prozentpunkte (Bauinvestitionen) bzw. 20 Prozentpunkte (Unterhaltung).

Abb. 2: Die Bauinvestitionen und Unterhaltungsausgaben der hessischen Kommunen



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt, eigene Erhebung und Berechnung.
Anm.: Nominal, d. h. in laufenden Preisen. Zahlenreihen zu Investitionen und Unterhaltung ohne Ausgliederung und ohne ÖPP: Daten des Hessischen Statistischen Landesamtes. Zahlenreihe Investitionen und Unterhaltung: Ergänzung um abgefragte Daten zu Ausgliederungen und ÖPP.

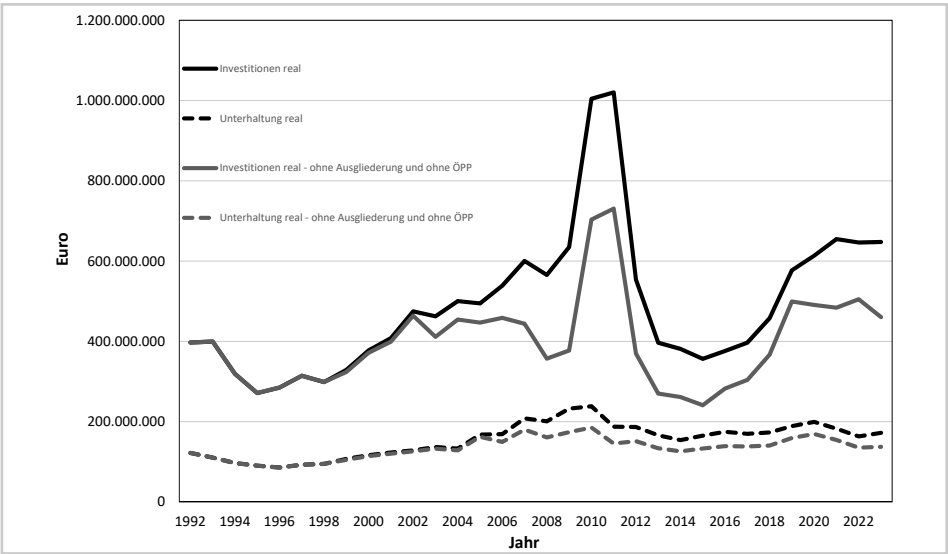
Nach den Zeitreihen in Abbildung 2 scheinen die Investitionen im Jahr 2023 die Rekordinvestitionen des Jahres 2011 sogar zu übersteigen. In den Jahren 2010/11 führten die besonderen Investitionsfördermaßnahmen des Landes, aber auch des Bundes zu deutlichen Ausgabensteigerungen. Diese Maßnahmen waren seinerzeit ergriffen worden, um dem Konjunktureinbruch im Rahmen der internationalen Finanz- und Wirtschaftskrise entgegenzuwirken.

Bei einer solchen Interpretation der Ausgabenentwicklung ist allerdings zu beachten, dass es sich in Abbildung 2 um nominale, das heißt nicht preisbereinigte Zahlen handelt. Wird eine entsprechende Preisbereinigung vorgenommen – dazu ist eine Umrechnung in reale Werte des Jahres 2020 vorgenommen worden – erscheint die jüngste Entwicklung in einem weniger günstigen Licht.[12] Die entsprechenden Daten für die Bauinvestitionen und Unterhaltungsausgaben sind in Abbildung 3 enthalten: Auch wenn sich die realen Investi-

12 Verwendet wurde hier der gleiche Deflator wie in Eicker-Wolf & Rietzler (2020). Der Deflator wurde von Katja Rietzler in fortgeschriebener Form zur Verfügung gestellt.

tionsausgaben seit dem zwischenzeitlichen Tiefpunkt im Jahr 2015 deutlich erholt haben, so liegen sie doch weit von den Höchstwerten der Jahre 2010 und 2011 entfernt. Auch die generell deutlich weniger ins Gewicht fallenden realen Unterhaltungsausgaben liegen aktuell noch klar unter dem Höchstwert des Jahres 2011. Im Jahr 2022 ist aufgrund der starken Preissteigerung im Baubereich ein leichter Rückgang bei den realen Bauinvestitionen und den realen Unterhaltungsausgaben, die Ausgliederungen und ÖPP einschließen, auszumachen. 2023 stagnieren die Werte dann.

Abb. 3: Die realen Bauinvestitionen und Unterhaltungsausgaben der hessischen Kommunen



Quelle: Hessisches Statistisches Landesamt, eigene Erhebung und Berechnung.
Anm.: Real in Preisen von 2020. Zahlenreihen zu Investitionen und Unterhaltung ohne Ausgliederung und ohne ÖPP: Daten des Hessischen Statistischen Landesamtes. Zahlenreihe Investitionen und Unterhaltung: Ergänzung um abgefragte Daten zu Ausgliederungen und ÖPP.

4 Diskussion und Fazit

Der vorliegende Beitrag hat sich vertieft mit den kommunalen Investitionen in die Schulinfrastruktur beschäftigt und das vorhandene Wissen zum gegenwärtigen Zustand der Schulen diskutiert. Daraus ergeben sich folgende zentralen Erkenntnisse:

a.) Die öffentlichen Ausgaben für Bildung in Deutschland und darunter auch die Investitionen in die kommunalen Schulgebäude gemäß amtlicher Statistik sind im internationalen Vergleich seit Langem unterdurchschnittlich.
b.) Die getätigten Investitionen der Kommunen sind sehr heterogen verteilt. Während im Süden der Republik überdurchschnittlich investiert werden kann, ballen sich vor allem in NRW Kommunen, die aufgrund ihrer finanziellen Situation relativ wenig investieren können. Diese Heterogenität setzt sich innerhalb der Bundesländer fort. Insgesamt sind

gerade die finanzschwachen Kommunen seltener dazu in der Lage, ihre Schulen auf einem guten Stand zu halten.

c.) Die Investitionen, aber auch die Unterhaltungsaufwendungen der kommunalen Ebene im Bereich Schulbau werden zum Teil von ausgelagerten Einheiten getätigt, die von der amtlichen Statistik unzureichend erfasst werden. Diese Verzerrung konnte für das Bundesland Hessen aufgezeigt werden und muss bei der Nutzung der amtlichen Statistik zur Ableitung von Empfehlungen an die Politik zwingend mitgedacht werden.

d.) Insgesamt zeigt sich mittlerweile ein in Teilen erheblicher Investitionsrückstand im Bereich der kommunalen Schulgebäude, der wiederum sehr heterogen verteilt ist. Selbst innerhalb einzelner Kommunen stehen neue und den modernen Anforderungen entsprechende Schulen veralteten Gebäuden gegenüber. Ob ein Kind eine moderne und den pädagogischen Anforderungen genügende Schule besuchen kann oder eine baufällige Schule besuchen muss, hängt vom Wohnort ab.

e.) Die eigentliche Dramatik entsteht schließlich dadurch, dass der bauliche Zustand der Bildungsinfrastruktur einen Einfluss auf die Arbeitszufriedenheit der Lehrenden und auf die Lernergebnisse der Schüler*innen hat. Die Schulinfrastruktur droht immer dann ein Katalysator sozialer Ungleichheiten zu werden, wenn sie in sozial schwachen Wohngebieten in keinem guten Zustand ist.

Welche politikrelevanten Schlüsse lassen sich daraus nun ziehen? In den vergangenen Jahren hat es verschiedene Förderprogramme gegeben, die gezielt den Schulbau in den Blick genommen haben.[13] Offenkundig hat dies bislang nicht dazu geführt, dass sich die Schulinfrastruktur bundesweit auf einem gleichwertigen und annehmbaren Niveau befindet. Gleichzeitig deutet die gute Nutzung der bestehenden Programme durch die Kommunen darauf hin, dass mit Förderung durchaus etwas zu erreichen ist. Insofern erscheint es sinnvoll, dass dieser Weg weitergegangen und ein großes Schulbauförderprogramm auf den Weg gebracht wird. Regulatorisch wäre durch die Aufhebung des Kooperationsverbots im Bereich Schulen (Artikel 104c des Grundgesetzes) eine stärkere Beteiligung des Bundes möglich.[14] Zwingend müsste bei der Ausgestaltung neuer Förderprogramme jedoch darauf geachtet werden, nichtmonetäre Investitionshemmnisse in Form komplexer Prozesse und bürokratischer Last zu vermeiden und insbesondere diejenigen Kommunen in den Blick zu nehmen, deren Eigeninvestitionskraft gering ist. Letzteres würde zum Abbau regionaler Disparitäten beitragen. Ziel muss es sein, die Bildungsausgaben auf ein international konkurrenzfähiges Niveau zu heben und einen Beitrag zur Sicherung des Wirtschaftsstandorts zu leisten.[15]

---

13 Zu nennen sind das Kommunalinvestitionsförderungsgesetz und der DigitalPakt Schule. Dies ist auch für das Startchancen-Programm (die Säule I mit Investitionen in eine zeitgemäße und förderliche Lernumgebung) und das Investitionsprogramm zum Ganztagsausbau zu erwarten, die jüngst auf den Weg gebracht worden sind.

14 Eine differenzierte Diskussion zur Lastenverteilung der Finanzierung von Bildungsinfrastrukturen findet sich in Lenk et al. (2019).

15 Das Bildungsinvestitionen einen positiven Effekt haben, zeigt etwa die Simulation von Krebs et al. (2019). Die Autor*innen untersuchen die volkswirtschaftlichen Effekte des Rechtsanspruchs auf einen Ganztagsplatz für Kinder im Grundschulalter inklusive eines Ausbaus der räumlichen Kapazitäten. Die volkswirtschaftlichen Effekte sind durchweg positiv: Produktion und Beschäftigung steigen, während die Ungleichheit reduziert wird. Zudem fallen in der langen Frist fiskalische Überschüsse an.

Zwar ist mit der Grundgesetzänderung an der Schuldenbremse sowie der Errichtung eines Sondervermögens für Infrastruktur im März dieses Jahres der Kreditfinanzierungsspielraum für staatliche Investitionen deutlich erweitert worden. Aus dem 500 Milliarden Euro des Sondervermögens stehen 100 Milliarden Euro den Ländern und ihren Kommunen für Investitionen in deren Infrastruktur zur Verfügung. Diese Mittel werden angesichts des angesprochenen kommunalen Infrastrukturrückstands in Höhe von 216 Milliarden Euro aber ersichtlich nicht ausreichen, um den bestehenden Investitionsstau im Bereich der staatlichen Infrastruktur zu beseitigen.

Eine offenbar verbreitete Herangehensweise, mit der Kommunen ihren eigenen begrenzten Handlungsspielraum erweitern, sind Schulbauinvestitionen in ausgelagerten Einheiten oder über ÖPPs. Dies ist bislang weder von der amtlichen Statistik noch von der Wissenschaft mit Blick auf Vorteile und Risiken für die Kommunen hinreichend beleuchtet worden (vgl. dazu z. B. Rackwitz & Raffer, 2024).

Und nicht zuletzt werden kommunale Investitionen nicht nur von fehlenden finanziellen Mitteln gehemmt, sondern auch durch Liefer- und Kapazitätsengpässe in der Bauwirtschaft, Personalmangel in der Bauverwaltung und einen hohen Grad an Bürokratielast (vgl. z. B. Scheller et al., 2021). Auch diese Probleme müssen gelöst werden.

Literatur und Internetquellen

Barrett, P., Treves, A., Shmis, T., Ambasz, D., & Ustinova, M. (2019). The Impact of School Infrastructure on Learning. A Synthesis of the Evidence. *International Development in Focus*. World Bank. https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1378-8.

Brand, S., Raffer, C., & Steinbrecher, J. (2021). Digitalisierung der Schulen – vielfältige Herausforderungen für die Kommunen. *KfW Research, Fokus Volkswirtschaft Nr. 344*. https://www.kfw.de/PDF/Download-Center/Konzernthemen/Research/PDF-Dokumente-Fokus-Volkswirtschaft/Fokus-2021/Fokus-Nr.-344-September-2021-Digitalisierung-der-Schulen.pdf

Brüning, C. (2024). *Deutsches Kommunalrecht* (5. Aufl.). Nomos.

Bundesregierung. (2024). *Gleichwertigkeitsbericht der Bundesregierung 2024. Für starke und lebenswerte Regionen in Deutschland*. https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Publikationen/Wirtschaft/gleichwertigkeitsbericht-der-bundesregierung-2024.html

Chammon, J. (2020). *Schulträger in Deutschland. Ihr Beitrag zur Gestaltung des digitalen Wandels an Schulen*. Forum Bildung Digitalisierung. https://www.forumbd.de/wp-content/uploads/2023/02/200812_FBD_Expertise_Schultraeger.pdf

DPA (Deutsche Presseagentur). (2023, 5. Dezember). *Neuer Pisa-Schock: Deutsche Schüler so schlecht wie nie*. https://www.sueddeutsche.de/bildung/bildung-neuer-pisa-schock-deutsche-schueler-so-schlecht-wie-nie-dpa.urn-newsml-dpa-com-20090101-231205-99-186458

DStGB (Deutscher Städte- und Gemeindebund). (2024, 15. Oktober). *Kommunalfinanzen stabilisieren, Investitionen ermöglichen. Presseerklärung des Dt. Städte- und Gemeindebundes vom 15. Oktober. 2024*. https://www.dstgb.de/publikationen/pressemitteilungen/kommunalfinanzen-stabilisieren-investitionen-ermoeglichen/

Eckhardt, T. (2021). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2019/2020. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf

Eicker-Wolf, K., & Freiling, H. (2019). Kollegien am Limit. Eine Auswertung der Überlastungsanzeigen von hessischen Schulen. *Hessische Lehrerzeitung, 5*/2019, 22–23. Bonn. https://www.gew-hessen.de/details/kollegien-am-limit

Eicker-Wolf, K., & Rietzler, K. (2020). Regionale Disparitäten bei Schulbauinvestitionen: Zur Bedeutung von Ausgliederungen am Beispiel Hessen. In M. Junkernheinrich, S. Korioth, T. Lenk, H. Scheller & M. Woisin (Hrsg.), *Jahrbuch für öffentliche Finanzen 2/2020* (S. 279–295). Berliner Wissenschaftsverlag. https://doi.org/10.35998/joefin-2020-0029

Eicker-Wolf, K., & Schreiner, P. (2017). *Mit Tempo in die Privatisierung. Autobahnen, Schulen, Rente – und was noch?* PapyRossa Verlag.

Haverinen-Shaughnessy, U., Shaughnessy, R. J., Cole, E. C., Toyinbo, O., & Moschandreas, D. J. (2015). An assessment of indoor environmental quality in schools and its association with health and performance. *Building and Environment, 93*, 35–40. https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.03.006

Heilmann, F., Gerresheim, N., Henze, L., Huwe, V., Kölschbach Ortego, A., Krahé, M., Mölling, C., Schulte, S., Schulz, S., Schuster, F., Sigl-Glöckner, P., & Steitz, J. (2024). *Was kostet eine sichere, lebenswerte und nachhaltige Zukunft? Öffentliche Finanzbedarfe für die Modernisierung Deutschlands*. Dezernat Zukunft. https://www.dezernatzukunft.org/wp-content/uploads/2024/09/Heilmann-et-al.-2024-Oeffentliche-Finanzbedarfe-fuer-die-Modernisierung-Deutschlands.pdf

Kilian, W., Richter, P., & Trapp, J. H. (Hrsg.). (2006). *Ausgliederung und Privatisierung in Kommunen. Empirische Befunde zur Struktur kommunaler Aufgabenverwaltung.* Nomos. https://doi.org/10.5771/9783845267197

Krebs, T., Scheffel, M., Barišić, M., & Zorn, D. (2019). *Zwischen Bildung und Betreuung. Volkswirtschaftliche Potenziale des Ganztags-Rechtsanspruchs für Kinder im Grundschulalter*. Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/Graue-Publikationen/Studie_Zwischen_Bildung_und_Betreuung.pdf.

Lenk, T., Glinka, P., & Hesse, M. (2019). Bildungsföderalismus in Deutschland. *Wirtschaftsdienst, 99* (3), 196–202. https://doi.org/10.1007/s10273-019-2418-8

Lewalter, D., Diedrich, J., Goldhammer, F., Köller, O., & Reiss, K. (Hrsg.). (2023). *PISA 2022 – Analyse der Bildungsergebnisse in Deutschland*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998488

NRC (National Research Council). (2007). *Green schools. Attributes for health and learning.* National Academic Press. https://nap.nationalacademies.org/catalog/11756/green-schools-attributes-for-health-and-learning

Rackwitz, M., & Raffer, C. (2024). Shifts in local governments‘ corporatization intensity: evidence from German cities. *Journal of Public Administration Research and Theory*, *34* (3), 372–386. https://doi.org/10.1093/jopart/muae001

Raffer, C., & Scheller, H. (2023). *KfW-Kommunalpanel 2023. Kämmereibefragung im Auftrag der Kreditanstalt für Wiederaufbau*. KfW. https://www.kfw.de/PDF/Download-Center/Konzernthemen/Research/PDF-Dokumente-KfW-Kommunalpanel/KfW-Kommunalpanel-2023.pdf

Raffer, C., Scheller, H., von Zahn, F., Borghorst, M., & Brilon, S. (2025). *KfW-Kommunalpanel 2025. Kämmereibefragung im Auftrag der Kreditanstalt für Wiederaufbau*. KfW. https://www.kfw.de/PDF/Download-Center/Konzernthemen/Research/PDF-Dokumente-KfW-Kommunalpanel/KfW-Kommunalpanel-2025.pdf

Reichard, C., & Röber, M. (2019). Organisationspolitische Optionen für öffentliche Aufgaben – Verselbständigung, Auslagerung und Privatisierung. In S. Veit, C. Reichard & G. Wewer (Hrsg.), *Handbuch zur Verwaltungsreform* (S. 263–274), Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21563-7_24

Rietzler, K. (2014). *Anhaltender Verfall der Infrastruktur. Die Lösung muss bei den Kommunen ansetzen* (IMK-Report 94). https://www.boeckler.de/pdf/p_imk_report_94_2014.pdf

Rittelmeyer, C. (2016). Probleme und Perspektiven der Schulbau-Gestaltung. In U. Stadler-Altmann (Hrsg.), *Lernumgebungen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schulgebäude und Klassenzimmer* (S. 17–30). Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk1r7.4

Scheller, H., Rietzler, K., Raffer, C., & Kühl, C. (2021). Baustelle zukunftsfähige Infrastruktur. Ansätze zum Abbau nichtmonetärer Investitionshemmnisse bei öffentlichen Infrastrukturvorhaben. Gutachten im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung. *WISO-Diskurs, 12*/2021. https://library.fes.de/pdf-files/wiso/17978.pdf

Schmidt, N. (2011). Ausgliederungen aus den Kernhaushalten: öffentliche Fonds, Einrichtungen und Unternehmen. *Wirtschaft und Statistik* (2), 154–164. https://www.destatis.de/DE/Methoden/WISTA-Wirtschaft-und-Statistik/2011/02/kernhaushalte-022011.pdf?__blob=publicationFile

Statistisches Bundesamt. (2023, 18. September). *Statistischer Bericht – Rechnungsergebnisse der Kernhaushalte der Gemeinden und Gemeindeverbände 2021*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Staat/Oeffentliche-Finanzen/Ausgaben-Einnahmen/Publikationen/Downloads-Ausgaben-und-Einnahmen/statistischer-bericht-rechnungsergebnis-kernhaushalt-gemeinden-2140331217005.html

Statistisches Bundesamt. (2025, 3. April). *Volkswirtschaftliche Gesamtrechnungen – Arbeitsunterlage Investitionen. 4. Vierteljahr 2024*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Wirtschaft/Volkswirtschaftliche-Gesamtrechnungen-Inlandsprodukt/Publikationen/Downloads-Inlandsprodukt/investitionen-xlsx-5811108.html

SVR (Sachverständigenrat Wirtschaft). (2024). *Versäumnisse angehen, entschlossen modernisieren. Jahresgutachten 2024 des Sachverständigenrates zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung (SVR)*. https://www.sachverstaendigenrat-wirtschaft.de/publikationen/jahresgutachten.html

Toffum, J., Kjeldsen, B. U., Wargocki, P., Mena, H. R., Hansen, E. M., & Clausen, G. (2015). Association between classroom ventilation mode and learning outcome in Danish schools. *Building and Environment, 92*, 494–503. https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.05.017

Kai Eicker-Wolf, Dr., Referent für finanzpolitische Fragen bei der GEW Hessen und Leiter der Abteilung Wirtschaftspolitik beim DGB-Bezirk Hessen-Thüringen.
E-Mail: keicker-wolf@gew-hessen.de
Korrespondenzadresse: Landesgeschäftsstelle GEW Hessen, Zimmerweg 12, 60325 Frankfurt am Main.

Christian Raffer, Dr., wissenschaftlicher Projektleiter am Deutschen Institut für Urbanistik, Berlin.
E-Mail: raffer@difu.de
Korrespondenzadresse: Deutsches Institut für Urbanistik (Difu), Zimmerstraße 13, 10969 Berlin

Susanne Enssen,
Julia Michalla (Hrsg.)

Wir sind starke Schulen und *Schule macht stark*!

Prozesse der Schul- und Unterrichtsentwicklung im Rahmen der Initiative *Schule macht stark*

2025, 388 Seiten, br., 37,90 €,
ISBN 978-3-8188-0092-5
E-Book: Open Access
doi.org/10.31244/9783818850920

Dieser Praxisband zeigt eindrucksvoll, wie sich Schulen in herausfordernden Lagen in ihrem dynamischen Schulalltag Kapazitäten für Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse erarbeiten, um ihre Schülerinnen und Schüler bestmöglich und umfassend zu unterstützen. Mehr als 45 Schulen gewähren Einblicke in ihre Entwicklungsprozesse im Rahmen der Initiative *Schule macht stark*. Gemeinsam zeigen Schulen, Wissenschaft und Bildungsadministration, dass Entwicklung trotz vielfältiger Herausforderungen im Alltag möglich ist und machen mit praxisnahen Einblicke Mut, sich von dieser Arbeit inspirieren zu lassen. Die Beispiele bieten handfeste Ansätze für kokonstruktive Zusammenarbeit und innovative Bildungsstrategien, die einen Beitrag zur Förderung von Chancengerechtigkeit leisten.

WAXMANN
www.waxmann.com

Unsere Buchempfehlung

Esther Dominique Klein,
Franziska S. Proskawetz,
Isabell van Ackeren-Mindl,
Nathalie Bieler,
Susanne Julia Czaja (Hrsg.)

Schulentwicklung an sozialräumlich benachteiligten Standorten

Ein Lehr- und Arbeitsbuch

2026, 276 Seiten, br., 39,90 €,
ISBN 978-3-8188-0114-4
E-Book: open access,
ISBN 978-3-8188-5114-9
doi.org/10.31244/9783818851149

Wenn von *Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten* die Rede ist, richtet sich der Blick häufig vor allem auf Herausforderungen, Hürden und Scheitern. Es gibt aber auch viele Schulen an solchen Standorten, die sehr erfolgreich arbeiten und die Bildungs- und Teilhabechancen ihrer Schüler*innen stärken. Die Forschung zu diesen Schulen zeigt: Sie sind nicht durch Zufall oder aufgrund besserer Ressourcen erfolgreich, sondern sie sind es, weil sie *lernende Schulen* sind.

Als Lehr- und Arbeitsbuch für Studium, Schulpraxis, Schulverwaltung und schulische Unterstützungssysteme soll der Sammelband dazu beitragen, das organisationale und professionelle Lernen an Schulen an sozialräumlich benachteiligten Standorten systematisch auszubauen und zu stärken. Die Beiträge machen Forschungswissen durch eine praxisnahe Aufbereitung empirischer Befunde, schulische Fallbeispiele, Reflexionsimpulse und konkrete Instrumente zur Entwicklungsarbeit für die Schulentwicklung nutzbar.

WAXMANN