
Berufliche Bildung

Marc Thielen

Inklusion und berufliche Bildung

Hürden und Perspektiven in der Berufs- und Arbeitswelt

Einleitung

Ein gleichberechtigter Zugang zur Berufsausbildung, wie ihn die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in Artikel 24 fordert (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen o. J., 21), erscheint zur Teilhabe an Arbeit und Beschäftigung essentiell, denn „der Abschluss einer qualifizierten Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf gilt in Deutschland als Mindestvoraussetzung für Erwerbsarbeit“ (Braun/Reißig 2012, 91). Junge Erwachsene ohne Berufsabschluss, 2021 waren dies über 2,6 Mio. Personen im Alter zwischen 20 und 34 Jahren, haben ein höheres Risiko der Arbeitslosigkeit und geringere Einkommensperspektiven (BMBF 2023, 97).

Vor dem Hintergrund der inklusionspolitischen Ziele ist es daher konsequent, dass im Berufsbildungsgesetz (BBiG) festgeschrieben ist, dass auch bei jungen Menschen mit Behinderungen Ausbildungen in anerkannten Ausbildungsberufen Vorrang haben sollen (§ 64 BBiG). Die Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention beim Deutschen Institut für Menschenrechte stellt Deutschland allerdings angesichts der jüngsten UN-Staatenprüfung zur Umsetzung der UN-BRK ein schlechtes Zeugnis aus und verweist auf den großen Anteil an jungen Menschen mit Behinderungen ohne Berufsabschluss. Eine wesentliche Ursache wird in der Zuweisung ins System der beruflichen Rehabilitation gesehen, da dort die beruflichen Teilhabe- und Wahlmöglichkeiten institutionell stark einschränkt werden (Deutsches Institut für Menschenrechte 2023, 42).

Wenngleich dieser Argumentation grundsätzlich zuzustimmen ist, beschreibt sie nur einen Teil des Problems, da die Exklusionsdynamiken von Regelinstitutionen der beruflichen Bildung und insbesondere die Zugangshürden zur dualen Berufsausbildung in den Hintergrund geraten. Der vorliegende Beitrag geht vor diesem Hintergrund vom Regelsystem aus und betrachtet daran anknüpfend ‚Ausbildungsreife‘ als ableistisches Konstrukt, mit dem auch der Ausschluss junger Menschen mit Behinderungen aus der Berufsausbildung legitimiert werden kann und in der Praxis der Berufsberatung legitimiert wird. Im dritten Teil werden die Ungleichheitsdynamiken am Übergang in die duale Berufsausbildung präzisiert und in ihren Folgen exemplarisch für die Kontexte

Lern- und geistige Behinderung konkretisiert. Abschließend richtet sich der Fokus auf den Ausbildungsbetrieb als zentralen Akteur und Lernort der beruflichen Bildung und die dort wirksamen Entscheidungslogiken, die sowohl mit in-, als auch mit exkludierenden Effekten verbunden sein können.

Kontextbedingungen für Inklusion in der beruflichen Bildung

Das System der beruflichen Bildung wird in drei Sektoren differenziert: das duale Ausbildungssystem, das Schulberufssystem und der Übergangssektor (Autor: innenengruppe Bildungsberichterstattung 2022). Während in den beiden ersten Sektoren vollqualifizierende Berufsausbildungen absolviert werden, ermöglicht der Übergangssektor, in den das Gros der Abgänger:innen von Förderschulen sowie der jungen Menschen ohne Mittleren Schulabschluss mündet (Holtmann et al. 2019), keine berufliche Qualifikation. Analog zum Förderschulwesen hat sich mit dem System der beruflichen Rehabilitation ein ergänzendes Sondersystem für Menschen mit Behinderung etabliert (Thielen 2019). In Bezug auf die berufliche Bildung sind hier Träger relevant, die außerbetriebliche Ausbildungen oder hinsichtlich ihrer Verwertbarkeit kritisch betrachtete theoriereduzierte Ausbildungen (sogenannte Fachpraktikerberufe nach § 66 BBiG oder § 42r HwO) in betrieblicher oder außerbetrieblicher Form anbieten, beispielsweise Berufsbildungswerke (BBW). Der Berufsbildungsbereich der Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) ermöglicht demgegenüber keine berufliche Qualifikation, sondern bereitet auf Tätigkeiten in der Werkstatt oder – sehr selten – auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt vor.

Die Umsetzung von Inklusion in der beruflichen Bildung hinkt im Vergleich zur allgemeinbildenden Schule hinterher, was unter anderem auch daran liegt, dass die „strukturellen und kontextbezogenen Voraussetzungen [...] nicht gerade als prädestiniert für Inklusion [erscheinen]“ (Hinz 2018, 21). Ein Recht auf eine berufliche Ausbildung gibt es in Deutschland ebenso wenig wie eine Ausbildungspflicht der Individuen. Inklusion in der dualen Berufsausbildung hängt von der Ausbildungsbereitschaft der Betriebe ab. Demgegenüber greifen im Schulberufssystem formale Zugangskriterien, die mehrheitlich einen Mittleren Schulabschluss voraussetzen (Autor:innenengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 176). Der Eintritt in den Übergangssektor wird demgegenüber an die Zuschreibung von Defiziten gekoppelt (Thielen/Handelmann 2021).

Die institutionelle Pluralität der beruflichen Bildung geht mit unterschiedlichen Personenkategorien einher. Während an beruflichen Schulen die Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs verwendet wird, bezieht sich das Sozialgesetzbuch IX zur Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen auf den Behinderungsbegriff: „Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können“ (§ 2 Abs. 1 SGB IX). Das Sozialgesetzbuch III zur Arbeitsförderung benennt zudem noch „Menschen mit Lernbehinderung“ (§ 19 Abs. 1 SGB III). Da die Berufsbildungsstatistik das Merkmal Behinderung nicht erfasst, „lassen sich weder die Ausbildungsanfänger mit Behinderung beziehungsweise Neuzugänge zur Berufsausbildung im dualen System ausweisen, noch die Ausbildungsabschlüsse oder Vertragsauflösungen dieser Personengruppe darstellen“ (Autoren:innengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 173). Bekannt ist lediglich die Anzahl neu abgeschlossener Ausbildungsverträge in den oben erwähnten Fachpraktikerberufen für Menschen mit Behinderung, im Jahr 2022 waren es 6.171, was einem Anteil von 1,3 Prozent aller neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge entspricht (BMBF 2023, 60). In den regulären Ausbildungsberufen lag der Anteil an Auszubildenden mit anerkannter Schwerbehinderung in Betrieben mit mindestens 20 Arbeitsplätzen im Jahr 2017 lediglich bei 0,7 Prozent (BMAS 2021, 157).

Ausbildungsreife als ableistische Zugangshürde im Ausbildungssystem

Bezüglich Inklusion in der beruflichen Bildung werden bisweilen ähnliche Logiken geltend gemacht wie in der allgemeinbildenden Schule. Diesen zufolge erklärt sich die Separation durch das didaktische Prinzip der homogenen Lerngruppe, dem nun durch einen produktiven Umgang mit Heterogenität zu begegnen sei (Biermann 2015, 28). Bei näherer Betrachtung unterscheiden sich die Mitgliedschaftsbedingungen von allgemeinbildender Schule und beruflicher Bildung. So werden am Übergang ins Ausbildungssystem spezifische Normalitätskonstruktionen wirksam, die in der Vergangenheit mit ‚Berufsreife‘ und gegenwärtig mit ‚Ausbildungsreife‘ bezeichnet werden. Adressiert ist ein für die erfolgreiche Aufnahme und Beendigung einer Berufsausbildung vermeintlich erforderlicher Entwicklungsstand (Müller-Kohlenberg et al. 2005). Ein entspre-

chender Kriterienkatalog, der auf eine Befragung unterschiedlicher Akteur:innen am Übergang Schule-Beruf zurückgeht, differenziert 25 Merkmale und ordnet diese fünf Bereichen zu, die zuvor bereits für ‚Berufsreife‘ geltend gemacht wurden (Bornemann 1960): schulische Basiskenntnisse, psychologische Leistungsmerkmale, physische Merkmale, psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit sowie Berufswahlreife (BA 2009).

Ungeachtet der in empirischer und theoretischer Hinsicht geübten Kritik wird das Konstrukt Ausbildungsreife für Selektionsentscheidungen genutzt (Thielen/Handelmann 2021, 23–26): Junge Menschen, die von der Berufsberatung als (noch) nicht ausbildungsreif eingeschätzt werden, haben bei der Lehrstellensuche keinen Anspruch auf den Vermittlungsservice der Bundesagentur für Arbeit oder auf eine außerbetriebliche Ausbildung und werden stattdessen in Bildungsgänge des Übergangssektors orientiert. Studien zeigen allerdings, dass sich dessen Teilnehmende in wesentlichen Kompetenzen kaum von Auszubildenden unterscheiden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, 141). Gleichwohl strukturiert ‚Ausbildungsreife‘ berufliche Übergänge und wirkt sich gerade auch bei jungen Menschen mit Behinderungen nachteilig aus: Ähnlich wie diesen in der Vergangenheit bisweilen generell die Berufsfähigkeit abgesprochen wurde (Schwappacher/Sommer 1979, 86), sind gegenwärtig Abgänger:innen von Förderschulen im Schwerpunkt Lernen aus Sicht der Berufsberatung „fast nie ausbildungsreif“ (Blanck 2020, 169).

‚Ausbildungsreife‘ wird im Kriterienkatalog auch auf körperliche Merkmale bezogen. Dabei wird auf gesundheitliche Einschränkungen verwiesen, die „der Bewältigung eines Acht-Stunden-Tages“ (BA 2009, 40) entgegenstehen. ‚Ausbildungsreife‘ wird demzufolge an gesellschaftlich regulierte Zeitrhythmen der Arbeitswelt geknüpft und mit einem gesunden und leistungsfähigen Körper assoziiert. Anschaulich wird dies auch am Kriterium der Bearbeitungsgeschwindigkeit, bei dem die Lerngruppe als Orientierungsmaßstab gilt (BA 2009, 37). In der Perspektive der Disability Studies lässt sich das Konstrukt ‚Ausbildungsreife‘ als Ausdruck von Ableismus beschreiben, verstanden als „die hierarchische Bewertung von Menschen anhand angenommener, zugeschriebener oder tatsächlicher Fähigkeiten“ (Köbsell 2015, 21). Ableismus als gesellschaftliches Machtverhältnis betrifft alle Personen, denn es geht „um das Markieren und Positionieren aller menschlichen Körper in Abhängigkeit vom Grad der Erfüllung bzw. Abweichung von der ableistischen Norm“ (Köbsell 2015, 29). Auch die mit ‚Ausbildungsreife‘ assoziierten Softskills wie „Selbstorganisation und Selbstständigkeit“ (BA 2009, 48) verweisen auf ableistische Strukturen, wie sie für neoliberale Leistungsgesellschaften mit „Vorstellungen von absoluter individueller Autonomie und Selbstverantwortlichkeit“ (Köbsell 2015, 30) typisch sind.

Ungleichheiten beim Zugang und bei der Zuweisung in die berufliche Bildung

Die Entwicklung inklusiver Strukturen im System der beruflichen Bildung wird durch Selektions- und Zuweisungsprozesse erschwert. Grundsätzlich besteht das Problem, dass nur etwas mehr als die Hälfte der bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten Ausbildungsstellen Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss offensteht (BMBF 2023, 33). Dies benachteiligt indirekt auch Schulabgänger:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen, die oft über keinen Mittleren Schulabschluss verfügen. Zeitgleich zeichnet sich im dualen Ausbildungssystem ein Trend zur Höherqualifizierung ab, der in einem kontinuierlich steigenden Anteil an Auszubildenden mit Studienberechtigung zum Ausdruck kommt (BMBF 2023, 61). Jene allgemeinen Ungleichheiten werden durch direkt auf Behinderung bezogene Unterscheidungen verstärkt. So geht die Attestierung einer Behinderung im Kontext der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit mit spezifischen Zuweisungslogiken einher, die Blanck (2020) am Beispiel Lernbehinderung analysiert. Angesichts einer primär defizitorientierten Sichtweise wird den Jugendlichen ungeachtet alternativer Optionen vorschnell zu segregierten Maßnahmen im Übergangssektor geraten oder pauschal von der Aufnahme einer regulären Berufsausbildung abgeraten. Stattdessen werden außerbetriebliche Ausbildungen in den oben bereits erwähnten Fachpraktikerberufen empfohlen (Blanck 2020, 179–180). Auch wenn deren begrenztes berufliches Spektrum jüngst erweitert wurde – etwa um IT-Berufe –, wird diese Ausbildungsform angesichts stigmatisierender und exkludierender Effekte kritisch gesehen (Euler/Severing 2014, 17). Auch längerfristig bleibt die berufliche Teilhabe ehemaliger Sonder- beziehungsweise Förderschüler:innen im Schwerpunkt Lernen erschwert. Studien verweisen auf diskontinuierliche Erwerbsbiografien, die durch wechselnde Tätigkeiten im Niedriglohnsektor, Arbeitslosigkeit und Armutsrisiken gekennzeichnet sind (van Essen 2013).

Ebenfalls, aber anders eingeschränkt, sind die beruflichen Teilhabeoptionen der Abgänger:innen von Förderschulen im Schwerpunkt geistige Entwicklung, deren Übergänge institutionell stark vorstrukturiert sind und von den Betroffenen entsprechend als fremdbestimmt erlebt werden (Zölls-Kaser 2022, 261). Ungeachtet der inzwischen alternativ zur Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) angebotenen Unterstützungsmöglichkeiten und alternativen Leistungsanbietern (Schachler et al. 2023) erfolgt „am Ende ihrer Schulzeit [...] nahezu automatisch ein Übergang in die Werkstätten“ (Schreiner 2017, 62). Da Werkstattbeschäftigten kaum ein Wechsel auf den allgemeinen Arbeitsmarkt gelingt, bleiben ihnen „häufig Chancen zur Teilhabe an relevanten gesellschaft-

lichen Funktionssystemen – wie beispielsweise dem Arbeitsmarkt verwehrt“ (Schreiner 2017, 162). Gleichwohl wird die Werkstatt von den Beschäftigten ambivalent erlebt. In der Studie von Schreiner (2017) zeigt sich, dass diejenigen, die auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt negative Erfahrungen gemacht haben und gescheitert sind, den geschützten Raum der Werkstatt schätzen, während andere die Werkstattbeschäftigung als negativ und schambehaftet erleben. Die nachgezeichneten Zuweisungsprozesse am Übergang Schule-Beruf sind folgenreich und erklären vermutlich in Teilen, dass Ausbildungsbetriebe eigenen Angaben nach kaum Bewerbungen von jungen Menschen mit Behinderungen erhalten (Enggruber/Rützel 2014, 44).

Herausforderungen inklusiver beruflicher Bildung am Lernort Betrieb

Die inklusive Weiterentwicklung des beruflichen Bildungssystems hängt entscheidend von Ausbildungsbetrieben ab, da die betriebliche Ausbildung das in quantitativer Hinsicht bedeutsamste Segment ist. Im Jahr 2022 nahmen über 440.000 junge Menschen eine duale Berufsausbildung auf (BMBF 2023, 39). Der Lernort Betrieb gilt für die Aneignung beruflicher Handlungskompetenzen als besonders förderlich, da er in reale Arbeitsprozesse eingebettete Lernerfahrungen ermöglicht. Zudem besteht bei erfolgreichem Ausbildungsverlauf die Möglichkeit der Übernahme in ein Beschäftigungsverhältnis. Die staatlich kaum regulierte Vergabe von Ausbildungsplätzen lässt Betrieben ein hohes Maß an Autonomie bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen und geht mit der Gefahr von Diskriminierung einher. Bei den Auswahlentscheidungen ist zu berücksichtigen, dass es sich bei Ausbildungsbetrieben um spezifische pädagogische Institutionen handelt, „in denen *auch* pädagogisch gehandelt wird, im Wesentlichen aber das Unternehmerische dominiert“ (Merkens 2006, 108, H. i. O.). Insofern stellt sich in Bezug auf inklusive berufliche Bildung die Frage, welche Bedingungen die Partizipation von jungen Menschen mit Behinderung an betrieblicher Ausbildung begünstigen. Einschlägige Betriebsbefragungen beschreiben als förderliche Aspekte umfangreiche Erfahrungen in der Ausbildung junger Menschen generell sowie eher ungünstige Erwartungen hinsichtlich der künftigen Gewinnung von Auszubildenden. Erschwerende Faktoren sind demgegenüber geringe Kenntnisse zu den staatlichen Unterstützungsmöglichkeiten in Betrieben sowie wenig persönliche Kontakte zu Personen mit Behinderungen im privaten und beruflichen Umfeld (Enggruber/Rützel 2014, 44–45).

Als aufschlussreich zur Analyse betrieblicher Entscheidungslogiken erweist sich die in der Bildungsforschung zunehmend aufgegriffene Soziologie der Konventionen, die dafür sensibilisiert, dass sich „pädagogisches und bildungspolitisches Handeln [...] an pluralen und widersprüchlichen Gerechtigkeitsvorstellungen und Handlungslogiken [orientiert]“ (Leemann/Imdorf 2019, 5). Als Konventionen werden Rechtfertigungsordnungen bezeichnet, die aus unterschiedlichen Gemeinwesen gespeist werden: Zunächst wurden das staatsbürgerliche, industrielle, marktliche, häusliche, inspirierte und rufförmige Gemeinwesen unterschieden und später um das projektförmige und ökologische Gemeinwesen ergänzt (Leemann/Imdorf 2019, 5). Die Annahme, dass in sozialen Situationen Kompromisse zwischen pluralen, zum Teil auch widersprüchlichen Gerechtigkeitsvorstellungen und Handlungslogiken gefunden werden müssen, lässt sich auf Einstellungsentscheidungen von Betrieben übertragen, die je nach Kontext von unterschiedlichen Konventionen geprägt sein können.

In Bezug auf Behinderung ist eine schweizerische Studie anschlussfähig, welche die Beschäftigung von Personen mit Behinderungen in Unternehmen unter Nutzung wohlfahrtsstaatlicher Unterstützungsangebote fokussiert (Nadai et al. 2019). Die Analysen von ethnografischen Fallstudien und Interviews zeigen, dass ökonomisch-gewinnorientierte Konventionen zwar tendenziell gegenüber gemeinwohlorientierten Rechtfertigungen an Bedeutung gewinnen, letztere aber nicht gänzlich verdrängen. Vielmehr werden „Gemeinwohlorientierung mit den ökonomischen Erträgen der Beschäftigung von Behinderten für die Wirtschaft, den Wohlfahrtsstaat und die Behinderten verschmolzen. Soziale Verantwortung muss sich nun nicht mehr gegen wirtschaftlichen Eigennutzen durchsetzen, sondern befördert diesen sogar“ (Nadai et al. 2019, 193). Die Forschungsperspektive lässt sich auch für den Kontext Ausbildung nutzbar machen, da sie den betrieblichen Blick auf Auszubildende mit Behinderungen diversifizieren und dabei die Unterschiedlichkeit von Betrieben und betrieblichen Handlungslogiken sichtbar machen kann. In Analysen zu betrieblichen Entscheidungslogiken im Kontext Ausbildung wären zudem auch die Nutzungsweisen ausbildungsbegleitender Unterstützungsangebote, wie die Assistierte Ausbildung oder das Budget für Ausbildung, aus betrieblicher Perspektive zu untersuchen.

Fazit

Ungeachtet der bildungspolitisch betonten Relevanz der beruflichen Bildung und der unmissverständlichen Forderung der UN-BRK nach gleichberechtigtem

Zugang zur Berufsausbildung sind die Teilhabemöglichkeiten von jungen Menschen mit Behinderungen nach wie vor deutlich eingeschränkt. Dieser Befund ist insbesondere deshalb ernüchternd, da im bildungspolitischen Diskurs gegenwärtig der Eindruck erweckt wird, dass im Kontext des Fachkräftebedarfs bei jungen Menschen geradezu für die Attraktivität der dualen Ausbildung geworben werden müsse. Die Umsetzung von Inklusion wird insbesondere in Bezug auf zielgruppenspezifische Unterstützungsformate sowie institutionelle Veränderungen in der Gestaltung des Übergangs von der Schule in die berufliche Bildung diskutiert. Strukturelle Ungleichheiten und institutionelle Ausschlussmechanismen im System der dualen Berufsausbildung, die den Grundprämissen einer inklusiv gedachten beruflichen Bildung zuwiderlaufen, werden demgegenüber kaum problematisiert. So setzt sich die Allianz für Aus- und Weiterbildung 2023 bis 2026 zwar das Ziel, „Menschen mit Behinderung den Zugang zu einer Berufsausbildung zu erleichtern“ (Allianz für Aus- und Weiterbildung 2023, 4), hält zugleich jedoch am umstrittenen Konstrukt ‚Ausbildungsreife‘ fest, obwohl genau mit diesem die Exklusion von jungen Menschen mit Behinderungen legitimiert wird (Blanck 2020).

Damit wird übersehen, dass die unreflektierte Reproduktion ableistischer Normen „zur strukturellen Diskriminierung all derjenigen [führt], die den hieraus abgeleiteten Anforderungen an menschliche Mobilität, Flexibilität, Produktivität, Erscheinungsbild und Sozialverhalten nicht ausreichend zu entsprechen vermögen“ (Zinsmeister 2023, 674). Die (Weiter-)Entwicklung inklusiver beruflicher Bildung würde demzufolge zunächst einen gesamtgesellschaftlichen Diskurs zur Frage einer grundsätzlich menschenfreundlich und diversitätsorientiert gestalteten Berufs- und Arbeitswelt voraussetzen, der beispielsweise auch die Vereinbarkeit von Sorgearbeit und Beruf oder demografische Veränderungen im Zuge einer alternden Gesellschaft mitdenkt. Individuelle Unterstützungsformate für einzelne Personen mit Behinderungen müssten mit strukturellen Maßnahmen flankiert werden, die es auch kleinen und mittleren Unternehmen erleichtern, sich bei der Personalauswahl nicht primär an marktorientierten, sondern auch an gemeinwohlorientierten Konventionen orientieren zu können.

Literatur

- Allianz für Aus- und Weiterbildung (2023): *Allianz für Aus- und Weiterbildung 2023–2026*.
https://www.aus-und-weiterbildungsallianz.de/AAW/Redaktion/DE/Downloads/allianz-fuer-aus-und-weiterbildung-2023-2026.pdf?__blob=publicationFile&v=4.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: wbv.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. Bielefeld: wbv.
- BA – Bundesagentur für Arbeit (2009): *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Kriterien zur Ausbildungsreife*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung (Hrsg.) (o. J.): *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/PublikationenErklaerungen/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile&v=8.
- Biermann, H. (2015): Berufliche Teilhabe – Anspruch und Realität. In: H. Biermann (Hrsg.): *Inklusion im Beruf*. Stuttgart: Kohlhammer, 17–66.
- 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“*. Weinheim: Beltz Juventa.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2021): *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung*. Bonn: BMAS.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2023): *Berufsbildungsbericht 2023*. Bonn: BMBF.
- Bornemann, E. (1960): Das Wesen der Berufsreife. *Psychologie und Praxis* 4, 1–8.
- Braun, F.; Reißig, B. (2012): Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung. Handlungsfelder, Hindernisse und Problemlösungen. In: A. Bojanowski; M. Eckert (Hrsg.): *Black Box Übergangssystem*. Münster: Waxmann, 91–103.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2023): *Parallelbericht an den UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen zum 2./3. Staatenprüfverfahren Deutschlands*. Berlin: Eigenverlag.
- Enggruber, R.; Rützel, J. (2014): *Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Euler, D.; Severing, E. (2014): *Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Hinz, A. (2018): Inklusion und ihre Bedeutung für die berufliche Bildung. 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*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 15–26.
- Holtmann, A. C.; Menze, L.; Solga, H. (2019): Schulabgänger und -abgängerinnen mit maximal Hauptschulabschluss. In: G. Quenzel; K. Hurrelmann (Hrsg.): *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer VS, 365–388.
- Köbsell, S. (2015): Ableism. Neue Qualität oder ‚alter Wein‘ in neuen Schläuchen? In: I. Attia; S. Köbsell; N. Prasad (Hrsg.): *Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen*. Bielefeld: transcript, 21–34.

- Leemann, R. J.; Imdorf, C. (2019): Das Potenzial der Soziologie der Konventionen für die Bildungsforschung. In: C. Imdorf; R. G. Leemann; P. Gonon (Hrsg.): *Bildung und Konventionen. Die „Economie des conventions“ in der Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 3–45.
- Maaß, S.; Zentel, P., Poppe, F.; Blach, K. (2023): Teilhabe am Arbeitsleben durch Andere Leistungsanbieter. In: V. Schachler; W. Schlummer; R. Weber (Hrsg.): *Zukunft der Werkstätten. Perspektiven für und von Menschen mit Behinderung zwischen Teilhabe-Auftrag und Mindestlohn*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 265–279.
- Merkens, H. (2006): *Pädagogische Institutionen. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Müller-Kohlenberg, L.; Schober, K.; Hilke, R. (2005): Ausbildungsreife – Numerus clausus für Azubis? Ein Diskussionsbeitrag zur Klärung von Begriffen und Sachverhalten. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 34/3, 19–23.
- Nadai, E.; Canonica, A.; Gonon, A., Rotzetter, F.; Lengwiler, M. (2019): *Werten und Verwerten. Konventionen der Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen in Wirtschaft und Wohlfahrtsstaat*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schachler, V.; Schlummer, W.; Weber, R. (Hrsg.) (2023): *Zukunft der Werkstätten. Perspektiven für und von Menschen mit Behinderung zwischen Teilhabe-Auftrag und Mindestlohn*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt; Lebenshilfe Verlag der Bundesvereinigung.
- Schreiner, M. (2017): *Teilhabe am Arbeitsleben. Die Werkstatt für behinderte Menschen aus Sicht der Beschäftigten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwappacher, A.; Sommer, C. (1979): *Die Förderung nicht berufsreifer Jugendlicher. Bericht über einen Modellversuch*. Karlsruhe: C. F. Müller.
- Thielen, M. (2019): Der Übergang Schule – (Aus-)Bildung – Beschäftigung in Deutschland. Ein Überblick mit Fokus auf Inklusion im Kontext von Behinderung und Benachteiligung. In: *Sonderpädagogische Förderung heute. 2. Beiheft: Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum*, 150–172.
- Thielen, M.; Handelsmann, A. (2021): *„Fit machen“ für die Ausbildung. Eine Ethnografie zu Unterricht in der Berufsvorbereitung*. Opladen: Barbara Budrich.
- van Essen, F. (2013): *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zinsmeister, J. (2023): Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen. Eine menschenrechtsbasierte Analyse. In: A. Scherr; A. C. Reinhardt; A. El-Mafaalani (Hrsg.): *Handbuch Diskriminierung*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 631–652.
- Zölls-Kaser, P. (2022): *Partizipation im Übergang Schule–Beruf bei Schüler*innen des Förderschwerpunktes „Geistige Entwicklung“*. Dissertation. Humboldt-Universität zu Berlin. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/26908>.