

Inklusive Berufsorientierung



**Expertise im Auftrag des
Paritätischen Gesamtverbandes**

Autor*innen: Marc Thielen, Birgit Beierling, Ruth Enggruber,
Frank Neises, Andreas Oehme, Leander
Palleit, Wolfgang Schröder & Frank Tillmann

Inhalt

Einführung	3
Teil I Normativer Rahmen	5
1. Verständnis und Herausforderungen einer <i>inklusiven</i> Berufsorientierung	5
2. Menschenrechtliche Perspektive auf Berufsorientierung	9
Teil II Eine Problemanalyse: Inklusion in der Berufsorientierung	11
3. Messen, Diagnostizieren, Kategorisieren – zu individuellen Diagnosen, Kompetenzfeststellungen und standardisierten Anforderungen in der Berufsorientierung	11
4. Beratung und Begleitung im Kontext Berufsorientierung: Platzieren statt Orientieren	18
5. Netzwerke und Kooperationen im Kontext Berufsorientierung: Segregierende Infrastrukturen	22
Teil III Handlungsempfehlungen	29
6. Biografie- und lebenslagenorientierte Bedarfsklärung als Basis einer inklusiven Berufsorientierung	29
7. Partizipation als Basis einer Perspektiven eröffnenden Beratung und Begleitung	32
8. Schaffung inklusiver Infrastrukturen zur Berufsorientierung	36
Zusammenfassende Thesen und Handlungsperspektiven	40
Literatur	44

Impressum

Herausgeber:

Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband – Gesamtverband e.V.
Oranienburger Str. 13-14 | 10178 Berlin

E-Mail: info@paritaet.org
Telefon: 030 24636-0
<http://www.paritaet.org>

Inhaltlich Verantwortlicher im Sinne des Presserechts:

Dr. Joachim Rock, Der Paritätische Gesamtverband

Autor*innen:

Birgit Beierling
Ruth Enggruber
Frank Neises
Andreas Oehme
Leander Palleit
Marc Thielen
Frank Tillmann
Wolfgang Schröer

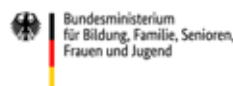
Redaktion: Jennifer Puls & Mandy Gänsel, Der Paritätische Gesamtverband

Gestaltung: Christine Maier, Der Paritätische Gesamtverband

Titelbild: © Ines Meier

**Berlin, Bonn, Düsseldorf, Halle, Hannover & Hildesheim
Dezember 2025**

Gefördert vom:



Im Rahmen des:



Einführung

Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf ist gerade für junge Menschen mit Benachteiligungen bzw. Behinderungen sowohl eine besonders vulnerable biografische als auch lebenslaufentscheidende Phase (Bynner & Parsons, 2002) ihres Lebens. So stehen ihnen nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule oft realiter nicht nur weniger Anschlussoptionen für ihren beruflichen Lebensweg offen. Vielfach tragen auch die institutionellen Orientierungsangebote dazu bei, dass sich diese Übergänge für die Jugendlichen weniger entscheidungsoffen und selbstbestimmt vollziehen (Lemke et al., 2024).

Die vorliegende, im Auftrag des Paritätischen Gesamtverbandes erarbeitete Expertise basiert auf einer menschenrechtlichen Perspektive zur Berufsorientierung. Sie trägt zudem relevante empirische Forschungsergebnisse zusammen, stellt Problemlagen derzeitiger beruflicher Orientierungsprozesse dar und leitet auf dieser Grundlage Handlungsempfehlungen für eine inklusive Ausgestaltung der Fachpraxis ab. Als Ausgangspunkt dienen hierfür neuere Berufswahltheorien, welche in Abgrenzung zu klassischen Theorien die berufliche Orientierung stärker als komplexen, unvorhersehbaren Prozess beschreiben denn als standardisierten und planbaren Verlauf. Bei diesen konstruktivistischen Ansätzen rücken die Rahmenbedingungen und das soziale Umfeld systematisch in den Fokus, und es werden auch ungeplante Situationen oder unerwartete Umstände berücksichtigt (Hirschi & Baumeler, 2020).

In der Expertise wird auf einen erweiterten Begriff von *Inklusion* rekuriert, welcher sich bei der Verwirklichung gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe nicht nur auf Behinderung bezieht, sondern auch andere diskriminierende sowie benachteiligende Differenzkategorien in den Blick nimmt (Reich, 2023) – insbesondere im Kontext von Migration sowie einer benachteiligenden Lebenslage. Vor allem die auftretenden Intersektionalitäten kombinierter Merkmale – wie bspw. Migration und Geschlecht (Winkler & Degele, 2009)

– gilt es dabei auch hinsichtlich der Benachteiligung in beruflichen Orientierungsprozessen zu reflektieren. Die stratifizierte Ausgestaltung des gegliederten allgemeinbildenden Schulsystems in Deutschland (Wohlbrandt, 2024, S. 65.) ist zwar ausdrücklich nicht Gegenstand unserer Betrachtung und kritischen Auseinandersetzung mit uneingelösten Rechten junger Menschen auf Inklusion; gleichwohl wird in der Expertise auch ein Augenmerk auf Schulen als wichtige Instanzen der beruflichen Orientierung gelegt.

Mit den folgenden Überlegungen soll keineswegs in Abrede gestellt werden, dass es in den letzten Jahren eine Vielzahl von Initiativen gegeben hat, inklusive Perspektiven in der Angebotsgestaltung am Übergang Schule-Beruf zu stärken. Konzepte bzw. Ansätze wie die „Inklusive Berufsorientierung“, die am Institut für Ökonomie und ihre Didaktik der PH Karlsruhe für allgemeinbildende Schulen entwickelt wurde, oder das Modellprojekt „Übergang Schule – Beruf inklusiv“ aus Schleswig-Holstein veranschaulichen dies exemplarisch. Dennoch bildet zentral die insgesamt noch wenig inklusiv gestaltete Berufsorientierungspraxis den Ausgangspunkt der vorliegenden Expertise, deren normativer – menschenrechtlicher – Rahmen in Teil I entfaltet wird. Hierbei werden zunächst wesentliche Herausforderungen einer inklusiven Berufsorientierung skizziert (Kap. 1), um zu verdeutlichen, dass die Praxis der Berufsorientierung vielfach segregierend und lenkend auf die Übergangswegplanungen sowie -entscheidungen der jungen Menschen mit Benachteiligungen bzw. Behinderungen einwirkt und sie in der Autonomie ihrer Berufswahlfreiheit beschneidet. Weiterhin wird herausgearbeitet, dass Programme zur Berufsorientierung meist primär die individuelle Ebene fokussieren und damit institutionelle Kontexte sowie gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse vernachlässigen. Insgesamt folgt die Expertise dem anschließend präzisierten menschenrechtlichen Verständnis von *Behinderung* der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Dieses geht davon aus, dass jeder junge Mensch

ein Recht auf diskriminierungsfreie Teilhabe hat und eine Beeinträchtigung erst infolge einstellungs- und umweltbezogener Barrieren die Teilhabemöglichkeiten junger Menschen am Übergang Schule-Beruf einschränkt (Kap. 2).

Die Problemanalyse der Expertise (Teil II) fokussiert drei wesentliche Dimensionen von *Berufsorientierung*, die sowohl im Kontext der neueren sozial- und erziehungswissenschaftlichen Übergangsforschung in Bezug auf die Prozessierung von Übergängen (Wanka et al., 2020, S. 22-23), als auch in Studien zur Praxis der Berufsorientierung (z. B. Enssen et al., 2025) akzentuiert werden: Zunächst werden die verbreiteten Kompetenzfeststellungsverfahren als Praktiken des Messens, Diagnostizierens und Kategorisierens angesichts der häufigen Orientierung an standardisierten Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt in den Blick genommen (Kap. 3). In Bezug auf Beratung und Begleitung werden daran anschließend Selektionsprozesse in unterschiedlichen Kontexten problematisiert, durch die junge Menschen weniger in ihrer selbstbestimmten beruflichen Orientierung unterstützt, sondern vielmehr in steuernder und bevormundender Weise in bestimmte Segmente der Berufs- und Arbeitswelt platziert werden (Kap. 4). Hinsichtlich der für Inklusion besonders bedeutsamen Netzwerke und Kooperationen verweist die Expertise schließlich auf nach wie vor segregierende Infrastrukturen, die eine gleichberechtigte diskriminierungsfreie Teilhabe junger Menschen an allen Angeboten zur Berufsorientierung erschweren oder verhindern (Kap. 5).

Die Handlungsempfehlungen (Teil III), die einen konkreten Diskussionsbeitrag zur Überwindung der skizzierten Inklusionshemmnisse im Kontext von Berufsorientierung leisten sollen, schließen an die Problemanalyse an: Zunächst wird für eine biografie- und lebenslagenorientierte Bedarfsklärung als Basis inklusiver Berufsorientierung plädiert (Kap. 6). Daran anknüpfend wird eine Orientierung ermöglichende und Perspektiven eröffnende pädagogische Praxis für alle jungen Menschen skizziert (Kap. 7) und schließlich die Notwendigkeit der Gestaltung inklusiver Infrastrukturen zur Berufsorientierung aufgezeigt (Kap. 8). Abschließend werden Handlungsschritte formuliert, die zentrale Aspekte für eine inklusiv gestaltete Berufsorientierung zusammenfassen.

Teil I Normativer Rahmen

Zunächst wird in diesem Teil I der Expertise geklärt, was wir unter *inklusive Berufsorientierung* verstehen und auf welchen menschenrechtlichen Grundlagen dieses Verständnis basiert. Um genauer ermessen zu können, vor welchen Herausforderungen die Etablierung einer solchen *inklusive* Berufsorientierung steht, werden diese nachfolgend skizziert, auch um auf die in Teil II angestellte differenzierte Problemanalyse vorzubereiten.

1. Verständnis und Herausforderungen einer *inklusive* Berufsorientierung

Die Berufsorientierung junger Menschen ist in den letzten Jahren verstärkt in den bildungspolitischen Fokus geraten. Angesichts vielschichtiger und beharrlicher Problemlagen am Übergang Schule-Beruf, die sich insbesondere an unbesetzt bleibenden Ausbildungsplätzen bei gleichzeitig unverstärkter Jugendlicher sowie weiterhin erfolgenden Eintritten in den Übergangssektor zeigen (BMBF, 2024a; BJK, 2025), wurden auf Bundesebene Programme wie das Berufsorientierungsprogramm (BOP) weiterentwickelt und Initiativen auf unterschiedlichen Ebenen initiiert (BIBB, 2018; vgl. auch Datenbank der BIBB-Fachstelle *überaus* (<https://www.ueberaus.de/programme>)). Ferner wird in Abstimmung zwischen Bund und Ländern seit 2010 die Initiative Bildungsketten mit vielfältigen Strategien zur Berufsorientierung Jugendlicher realisiert (vgl. auch Kap. 5). Die Kultusministerkonferenz (KMK) formulierte 2017 eine „Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen“ (KMK, 2017). Dieser folgend vollzieht sich Berufsorientierung im Rahmen einer mehrjährigen individuellen Förderung unter „Einbindung aller schulischen und außerschulischen Akteure vor Ort“ (KMK, 2017, S. 3). Neben Schule und Unterricht sind insbesondere auch die Berufsberatung der Agenturen für Arbeit, Arbeitgeber, Jugend- bzw. Schulsozialarbeit, Bildungseinrichtungen, offene Jugendarbeit, Erziehungshilfen, Eingliederungshilfe und Jugendberufsagenturen zentrale institutionelle Kontexte, in denen junge Menschen in ihrer Berufsorientierung unterstützt werden (Beierling et al., 2024a). Während ein enges Verständnis von Berufsorientierung primär die Berufswahl adressiert, geht es in einem weiten Ver-

ständnis umfassender „um die Vorbereitung auf das Leben in der Arbeitswelt und der Gesellschaft“ (Butz & Deeken, 2014, S. 99) und die Ermöglichung einer gerechten beruflichen Teilhabe (BJK, 2025).

Die gestiegene Aufmerksamkeit für Berufsorientierung verdeutlicht, dass der Übergang in die Berufs- und Arbeitswelt eine voraussetzungsvolle Herausforderung der Selbstpositionierung junger Menschen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter darstellt, für deren Bewältigung eine eigenverantwortliche Berufswahl als entscheidend betrachtet wird (Brüggemann & Rahn, 2020, S. 12). Dabei haben sich die Anforderungen an junge Menschen beim Zugang in das Beschäftigungssystem in den letzten Jahrzehnten deutlich erhöht und einen gesamtgesellschaftlichen Trend zur Höherqualifizierung begünstigt (Quenzel & Hurrelmann, 2022, S. 125). Wenngleich die Ausbildungs- oder Studienentscheidung dem institutionalisierten Normallebenslauf folgend idealerweise zum Ende der Schulzeit erfolgen sollte, diversifizieren und entgrenzen sich die Übergänge (Schröder, 2013), so dass sich junge Erwachsene auch in ihrer weiteren Biografie immer wieder beruflich um- und neuorientieren müssen. Ungeachtet der seit Jahren erweiterten Angebote zur Berufsorientierung an Schulen (Schröder et al., 2015) haben viele junge Menschen zum Ende der Schulzeit „erhebliche Unsicherheiten bezüglich der Berufs- und Studienwahl“ (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 285). Zudem haben sie Schwierigkeiten, die vielfältigen Informationen zur Berufsorientierung zu überblicken

(Barlovic, Ullrich & Wieland, 2024). Entsprechend entscheiden sich viele erst im Zuge unterschiedlicher nachschulischer Zwischenphasen für eine berufliche oder akademische Qualifizierung (Hüfner & Kreuz, 2019). Einmal getroffene Entscheidungen werden zudem bei nicht wenigen jungen Menschen wieder revidiert, was die konstant hohen Zahlen an Ausbildungs- und Studienabbrüchen bzw. -wechseln zeigen (Handelmann, 2020; Neugebauer, Daniel & Wolter, 2021; Uhly & Neises, 2023). Eine wachsende Gruppe an jungen Erwachsenen erreicht zudem keine berufliche Qualifizierung und hat daher ein erhöhtes Risiko, nur unsichere Erwerbskarrieren zu realisieren und häufiger von Arbeitslosigkeit und Armut betroffen zu sein (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2024, S. 307). 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).

Angesichts der skizzierten Komplexität von Übergängen und der ausgeprägten Pluralität an beruflichen und akademischen Qualifizierungsoptionen wird der pädagogischen Begleitung der Berufsorientierung eine hohe Relevanz beigemessen. So attestieren Unternehmen „Verbesserungsbedarf hinsichtlich der Berufsvorstellungen der jungen Menschen“ (DIHK, 2019, S. 12) und plädieren für eine umfangreichere und praxisorientiertere Studien- und Berufsorientierung. Die Kultusministerkonferenz empfiehlt eine individuelle Berufsorientierung, um die Berufswahlkompetenz junger Menschen frühzeitig zu fördern (KMK, 2017, S. 3). Mit diesem Konzept rückt die Fähigkeit in den Fokus, „Berufsbiographien zu entwerfen, zu planen und zu gestalten“ (Driesel-Lange et al., 2020, S. 59). Dabei fokussiert Berufswahlkompetenz individuelle Eigenschaften junger Menschen in Gestalt von „kognitiven Fähigkeiten, motivationalen Orientierungen und Handlungsfähigkeiten“ (ebd.). Individuelle Merkmale wie berufliches Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, Engagement im Berufswahlprozess sowie Sicherheit, „im Sinne der Klarheit der nachschulischen Entscheidung“ (Driesel-Lange et

al., 2023, S. 89) werden als Faktoren gelingender beruflicher Entwicklung und Teilhabe betrachtet (ebd.).

Wenngleich alle jungen Menschen gleichermaßen vor der Herausforderung stehen, die auch in Artikel 12 Grundgesetz (GG) verankerte freie Berufswahl eigenverantwortlich zu treffen, sind die Voraussetzungen zur Realisierung beruflicher Ziele und zur sozialen Mobilität über die berufliche Teilhabe gesellschaftlich ungleich verteilt. Denn junge Menschen haben grundsätzlich unterschiedlich große Ressourcen sowie Spielräume zur Gestaltung ihrer Berufsbiografien (Brüggemann & Rahn, 2020, S. 12). Begründet ist dies einerseits durch die doppelte Normierung der Berufswahl, im Zuge derer sich junge Menschen nicht nur an eigenen Interessen und Fähigkeiten, sondern zugleich auch an den Bedarfen des (regionalen) Ausbildungs- und Arbeitsmarkts orientieren sollen (ebd.). Da die Zugänglichkeit zu beruflicher und akademischer Bildung und die Erreichbarkeit von beruflichen Positionen an schulische Qualifikationen gekoppelt sind (Baethge, 2010), unterscheiden sich die beruflichen Perspektiven junger Menschen. Benachteiligt sind diesbezüglich insbesondere jene, die von institutioneller Diskriminierung betroffen sind oder die im Kontext sonderpädagogischer Förderung häufig nur niedrige oder keine Schulabschlüsse erreichen (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 170-171). Insgesamt sind vor allem junge Menschen mit fehlendem oder niedrigem Schulabschluss, Flucht- und anderen Migrationserfahrungen, Behinderungen oder psychischen und anderen chronischen Erkrankungen sowie mit sozialen Benachteiligungen von Ausbildungslosigkeit betroffen (Beierling et al., 2024b, S. 2-4).

Andererseits ist in diesem Zusammenhang markant, dass die beruflichen Aspirationen junger Menschen je nach Lebenslagen, sozialer Herkunft und besuchter Schulform variieren (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 285). Bereits im achten Jahrgang, in dem viele schulische An-

gebote zur Berufsorientierung starten, ist bei Jugendlichen aus Familien mit sozial niedrigerem Status eine besonders große Diskrepanz zwischen realistischem und idealistischem Berufswunsch festzustellen (Autor:innengruppe Bildungsberichtserstattung, 2022, S. 160). Sie müssen stärkere Kompromisse hinsichtlich ihrer beruflichen Ziele machen und gehen im Vergleich zu sozioökonomisch privilegierten Gleichaltrigen seltener davon aus, ihre Berufswünsche später auch tatsächlich verwirklichen zu können (Leven, Quenzel & de Moll, 2024, S. 206). Jugendliche aus unterprivilegierten Lebenslagen schauen entsprechend pessimistischer in die Zukunft und nutzen zugleich auch weniger Informationsquellen zur Berufsorientierung. Angesichts eingeschränkter Unterstützungsmöglichkeiten im familiären und sozialen Umfeld sind sie zudem stärker auf institutionelle Beratung angewiesen (Schleer & Calmbach, 2022, S. 65-66). Hingegen sind in den zunehmend auch zur Berufsorientierung genutzten Freiwilligen- und Auslandsdiensten junge Menschen mit höheren Schulabschlüssen stärker vertreten als jene mit schlechteren (Autor:innengruppe Bildungsberichtserstattung, 2024, S. 162).

Die Frage der Realisierbarkeit beruflicher Wünsche spielt im Zuge der pädagogischen Begleitung der Berufsorientierung eine zentrale Rolle und wird insbesondere an nichtgymnasialen Schulformen (Dittrich & Walther, 2020; Thielen & Kurth, 2023) sowie in Bildungsgängen des Übergangssektors (Thielen & Handelsmann, 2021, S. 90-93) pädagogisch verhandelt. Angesichts der von Lehr- und Fachkräften prognostizierten Schulabschlüsse werden berufliche Wünsche junger Menschen hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit be- und bisweilen auch entwertet, und es werden ihnen nur Ausbildungsberufe in bestimmten beruflichen Segmenten und Branchen nahegelegt. Im Unterricht wird ihnen entsprechend nur ein begrenztes berufliches Spektrum eröffnet (Faulstich-Wieland & Scholand, 2017, S. 154). Viele Jugendliche, die einen niedrigen oder mittleren Schulabschluss anstreben, werden gar nicht über die Option eines

Studiums und zu möglichen Wegen dorthin informiert (Barlovic, Ullrich & Wieland, 2024, S. 12). Je nach besuchter Schulform und prognostiziertem Schulabschluss wird Jugendlichen demzufolge mit sehr unterschiedlichen pädagogischen Haltungen begegnet: Während sie auf höheren Schulformen in ihrer Eigenverantwortlichkeit begleitet und bestärkt werden, treten ihnen Lehrkräfte in unteren Schulformen angesichts zugeschriebener Defizite mit einer vormundschaftlichen Haltung gegenüber, „um lenkend in den Berufsorientierungsprozess einzugreifen“ (Bigos, 2020, S. 346).

Während die Potenziale von jungen Menschen mit niedrigem oder keinem Schulabschluss sowie aus unterprivilegierten Lebenslagen bislang generell zu wenig wahrgenommen werden (Holtmann, Menze & Solga, 2018, S. 30), gilt dies in besonderem Maße auch für junge Menschen mit Behinderungen, deren berufliche Möglichkeiten nach wie vor institutionell eingeschränkt werden (Reims, Rauch & Nivorozhkin, 2023). Insbesondere in Bezug auf Förderschüler*innen im Schwerpunkt Lernen ist bekannt, dass sie im Kontext von Berufsorientierung und Berufsberatung häufig defizitorientiert betrachtet und im Anschluss an die Schule zumeist als nicht ausbildungsreif eingeschätzt werden (Blanck, 2020, S. 169; Laur, 2021, 135f.). Die daraus resultierende Teilnahme an berufsvorbereitenden Bildungsgängen im Übergangssektor wird von einem Teil der Jugendlichen als eine „fremdbestimmte Zwangszuweisung“ (Beer, 2025, S. 355) erlebt. Letztlich werden die beruflichen Perspektiven dieser jungen Menschen in doppelter Weise eingeschränkt, da sie häufig auf außerbetriebliche Fachpraktiker*innenausbildungen verwiesen und damit in der Auswahl an Ausbildungsberufen deutlich begrenzt werden. Noch eingeschränkter sind die Teilhabemöglichkeiten im Kontext „Geistiger Behinderung“. Ungeachtet ihrer beruflichen Wünsche droht den entsprechend klassifizierten jungen Menschen nahezu automatisch der Übergang in eine Werkstatt für behinderte Menschen (nachfolgend WfbM) (Zölls-Kaser, 2023).

Eine berufsorientierende pädagogische Praxis, im Zuge derer Jugendliche aus unterprivilegierten Lebenslagen sowie mit bestimmten sozialen Merkmalen wie einer Behinderung, niedrigem Schulabschluss oder familiären Migrations- bzw. Fluchterfahrungen frühzeitig in bestimmte berufliche Segmente und institutionelle Kontexte orientiert werden (zusammenfassend Thielen, 2018), widerspricht den Prämissen einer inklusiven Berufsorientierung im Verständnis der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (nachfolgend UN-BRK). Dabei 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“ (Deutsches Institut für Menschenrechte, o. J.). So verstanden ist die UN-BRK als menschenrechtliches Dokument bedeutsam für alle jungen Menschen in ihrer Diversität und nicht nur für jene mit Behinderungen. Denn eine menschenrechtskonforme Umsetzung von Artikel 24 UN-BRK impliziert, dass allen jungen Menschen eine Berufsorientierung zu ermöglichen ist, die sie darin unterstützt, die im Grundgesetz verankerte freie Berufswahl eigenverantwortlich zu treffen und ihnen entsprechend Artikel 27 UN-BRK dazu auch Zugänge zum Ausbildungsmarkt zu eröffnen (Oehme, 2025).

Alle unsere hier angestellten Überlegungen zur Gestaltung einer inklusiven Berufsorientierung beruhen normativ auf menschenrechtlichen Grundlagen, vor allem jenen der UN-BRK. In diesem Zusammenhang wird die Berufsorientierung in einen sozial- und jugendpolitischen Rahmen gerückt, in dem Jugend als Integrationsmodus beruflicher Teilhabe (BMFSFJ 2017) gesehen wird. Dies bedeutet, dass Berufsorientierung als ein Kernprozess der Ermöglichung einer gleichberechtigten beruflichen Teilhabe – wie menschenrechtlich z. B. durch die UN-BRK eingefordert – verstanden wird. Anknüpfend an Clarks Perspektive auf „Jugend als Capability“ (2015) kann somit gefragt werden, wie es jungen Menschen durch die Berufsorientierung

ermöglicht wird, sich im institutionellen Gefüge von Bildung, Übergängen und Arbeitsmärkten so zu orientieren, dass sie die Freiheit haben, ihre Aspirationen und Fähigkeiten zu erfahren und auszubilden sowie gleichberechtigt in Formen beruflicher Teilhabe zu verwirklichen. Dabei ist insbesondere zu fragen, welche Diskriminierungen, Barrieren und institutionellen Pfade in den jeweiligen Infrastrukturen vor Ort die Prozesse der Berufsorientierung mitgestalten, Zugänge blockieren und so Teilhabe- und soziale Mobilitätschancen junger Menschen z. B. in der Perspektive eines beruflichen Aufstiegs verwehren.

Die unserem Ansatz zu Grunde liegende menschenrechtliche Perspektive auf Berufsorientierung wird im nächsten Kapitel erläutert. Sie leitet die in Teil II angestellte Problemanalyse, in der anhand des aktuellen Forschungs- und Diskussionsstandes kritisch auf von uns als zentral erachtete institutionelle Bedingungen der Berufsorientierung geschaut wird. Erstens richtet sich der Blick auf die diversen Ansätze zu Kompetenz- bzw. Potenzialanalysen und sonstige Instrumente, die auch dazu eingesetzt werden, die Potenziale der jungen Menschen, ihre Berufswahlkompetenzen, Ausbildungsreife usw. zu vermessen und sie entsprechend zu kategorisieren. Zweitens werden die begrenzte Auswahl an Praktikumsplätzen (z. B. nur in einer WfbM) und andere Cooling-Out-Strategien problematisiert, die dazu genutzt werden, um Jugendliche zu platzieren in dem Sinne, sie davon zu überzeugen, ihre ursprünglichen Berufswünsche zu ändern, weil Lehrer*innen oder andere Fachkräfte diese als nicht realisierbar erachten – anstatt sie zu orientieren und die Spielräume ihrer Berufswahl entsprechend ihrer Fähigkeiten, Aspirationen und arbeitsmarktbezogenen Möglichkeiten zu erweitern. Drittens werden die vorhandenen Förder- und Sondermaßnahmen bzw. die soziale Infrastruktur aus menschenrechtlicher Sicht kritisch eingeordnet. Diese in Teil II angestellte Problemanalyse mündet in Teil III in eine Diskussion von Maximen einer inklusiven Berufsorientierung sowie von konkreten Handlungsempfehlungen zur Gestaltung einer inklusiven Berufsorientierung.

2. Menschenrechtliche Perspektive auf Berufsorientierung

Menschenrechtlich betrachtet, sind die Berufsorientierung und die damit zusammenhängenden, hier erörterten Fragen an der Schnittstelle zweier Rechte zu verorten, nämlich des Rechts auf Bildung und des Rechts auf Arbeit und Beschäftigung (UN, General Assembly, 2012, S. 79; UN, Committee on Economic, Social and Cultural Rights, 1999, S. 15). Durch die einander überlagernden Anforderungen dieser beiden – bereits 1968 in Art. 6 und 13 des Internationalen Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (UN-Sozialpakt) allgemein formulierten und später durch Art. 24 und 27 UN-BRK näher präzisierten – Rechte ergeben sich einige normative Leitplanken für die Berufsorientierung und auch generell für das Verständnis der in Art. 12 Abs. 1 GG verankerten Berufswahlfreiheit sowie des Benachteiligungsverbots des Artikel 3 GG.

Denn die UN-BRK und alle anderen von Deutschland ratifizierten internationalen Menschenrechtsabkommen stehen nicht nur im Rang eines Bundesgesetzes, sondern besitzen darüber hinaus verfassungsrechtliche Bedeutung als Auslegungshilfe für die Bestimmung des Inhalts und der Reichweite der Grundrechte und rechtsstaatlichen Grundsätze des Grundgesetzes. Deutsche Rechtsvorschriften sind deshalb nach Möglichkeit so auszulegen und anzuwenden, dass ein Konflikt mit völkerrechtlichen Verpflichtungen der Bundesrepublik Deutschland nicht entsteht (Bundesverfassungsgericht, 2020, Rn. 40).

In diesem Kontext betrachtet, muss es grundlegende Prämisse jeglicher Berufsorientierung sein sicherzustellen, dass alle jungen Menschen – auch diejenigen mit Behinderungen – „ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben“ (Artikel 24 Absatz 5 UN-BRK) und die Möglichkeit erhalten, „den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, inklusiven und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder

angenommen wird“ (Artikel 27 Absatz 1 UN-BRK). Hintergrund hierfür ist das moderne relationale Verständnis von Behinderung, das allen Menschenrechten zugrunde liegt und wonach eine Behinderung erst aus der Wechselwirkung zwischen einem Individuum und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die es an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern (Präambel e) und Artikel 1 Abs. 2 UN-BRK), anders ausgedrückt aus der Wechselwirkung zwischen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Erwartungshaltungen einerseits und individuellen leiblichen, intellektuellen und psychischen Bedingungen andererseits (Degener, 2016, S. 16).

In der Konsequenz bedarf es zum ersten einer vergleichbaren Vielfalt an Optionen bzw. Wahlmöglichkeiten, um allen jungen Menschen chancengleiche und selbstbestimmte Entfaltungsmöglichkeiten und damit die Aussicht auf eine gleichberechtigte Teilhabe am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bieten zu können. Nur dann kann von einer echten Berufswahl gesprochen werden (Deutsches Institut für Menschenrechte 2020, S. 53 f.). Dazu gehört im Hinblick auf Artikel 27 UN-BRK auch, allen jungen Menschen, und zwar ohne Abstriche auch solchen mit Behinderungen oder aus einem anderen Grund benachteiligten jungen Menschen, im Rahmen der Berufsorientierung mindestens eine Alternative ernsthaft zu präsentieren, die – wenn gewählt – nach erfolgter Ausbildung eine auskömmliche Entlohnung mit sich bringt und so einen selbstbestimmten und existenzsichernden Lebensunterhalt ermöglichen würde, ohne dafür auf staatliche Transferleistungen angewiesen zu sein. Das wiederum beinhaltet, durch „geeignete Schritte“ „das Sammeln von Arbeitserfahrung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt [...] zu fördern“ (Art. 27 Absatz 1 (j) UN-BRK), weshalb es menschenrechtlichen Anforderungen beispielsweise nicht genügt, wenn manchen Jugendlichen nur Praktika in WfbM angeboten oder ermöglicht werden (Deutsches Institut für Menschenrechte 2020, S. 56).

Zum zweiten ist eine vorurteilsfreie, an den Interessen der Jugendlichen ausgerichtete Beratung erforderlich – ohne bewusste oder unbeabsichtigte Vorfestlegungen, bestimmte Vorannahmen oder Zuschreibungen (Deutsches Institut für Menschenrechte 2020, S. 54). Dies gilt auch für solche junge Menschen, die einen besonderen Förder- oder Rehabilitationsstatus besitzen. Auch sie sind nach Art. 26 Abs. 1 UN-BRK „in die Lage zu versetzen, ein Höchstmaß an Unabhängigkeit, umfassende körperliche, geistige, soziale und berufliche Fähigkeiten sowie die volle Einbeziehung in alle Aspekte des Lebens und die volle Teilhabe an allen Aspekten des Lebens zu erreichen und zu bewahren“. Kategorisierungen sind nur zulässig, wenn sie in inklusiven Settings – also im Rahmen von Regel- und nicht besonderen Angeboten (wie einer WfbM) – Ressourcen erschließen, um die diskriminierungsfreie Teilhabe zu weiten, und nicht defizitorientiert ausgerichtet sind. Vor allem dürfen sie nicht dazu dienen, Optionen zu schließen, sondern nur dazu, Handlungsmöglichkeiten zu öffnen, und zwar solche in inklusiven Settings. Mit Kategorisierung verbundene Weichenstellungen und Pfadabhängigkeiten, die tendenziell in segregierende Ausbildungs- und Beschäftigungsstrukturen münden, sind also zu vermeiden (UN, Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2022, Ziff. 35, 76). Auch besondere Maßnahmen zugunsten benachteiligter Gruppen sind nur zulässig, wenn sie nicht zur Erhaltung ungleicher oder separater Standards für unterschiedliche Gruppen (UN, Committee on the Rights of Persons with Disabilities 2016, Ziff. 41a) oder zur Verstärkung von Isolierung, Segregation, Stereotypisierung bzw. Stigmatisierung (UN, Committee on the Rights of Persons with Disabilities 2018, Ziff. 29) führen, sondern nachweisbar inklusiv wirken.

Schließlich muss zum dritten das Verfahren der Berufsorientierung für alle jungen Menschen unter vergleichbaren Bedingungen stattfinden, sowohl was die Kompetenz des Beratungspersonals als auch die barrierefreie Zugänglichkeit aller Inhalte und Informationen angeht. Ansonsten kann der menschenrechtlich geforderte wirksame Zugang aller jungen Menschen zu beruflicher Orientierung und Beratung (Art. 27 Absatz 1 (d) UN-BRK) nicht eingelöst werden. Die an der Berufsorientierung beteiligten schulinternen und externen Lehr- und Fachkräfte müssen deshalb so geschult sein, dass sie auch bei etwaigen Besonderheiten in der Person oder Situation eines jungen Menschen adäquat beraten können. Bezogen auf junge Menschen mit Behinderungen schließt das etwa „die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung“ ein (Artikel 24 Abs. 4 UN-BRK; siehe auch UN, Committee on the Rights of Persons with Disabilities 2016, Ziff. 71).

Auf welche Voraussetzungen bzw. Ausgangsbedingungen Inklusion in der Berufsorientierung vor dem skizzierten menschenrechtlichen Hintergrund stößt, wird im anschließenden Teil II problematisiert.

Teil II Eine Problemanalyse: Inklusion in der Berufsorientierung

Um in Teil III Handlungsempfehlungen formulieren zu können, richtet sich der Blick in Teil II auf identifizierte Probleme in der Berufsorientierung. Diese Problemanalyse erfolgt aus der in Teil I erläuterten menschenrechtlichen Perspektive. Sie startet mit einem kritischen Blick auf „Potenzialanalysen“ (BMBF, 2022) und sonstige Ansätze zur Kompetenzfeststellung, die für junge Menschen zumeist am Beginn ihres Berufsorientierungsprozesses stehen. Anschließend gewähren vielfältige Forschungsergebnisse empirische Einblicke in die institutionelle Praxis der Beratung und Begleitung, in der bestimmte Gruppen junger Menschen eher *platziert* und weniger *orientiert* werden. Ihre Berufswünsche werden häufig ‚ausgekühlt‘, und ihnen werden kaum auswahlfähige, ihren beruflichen Ambitionen entsprechende Berufsorientierungsmöglichkeiten eröffnet. Abschließend richtet sich der Blick auf die vorhandenen Angebote bzw. Infrastrukturen und deren Selektionsmechanismen.

3. Messen, Diagnostizieren, Kategorisieren – zu individuellen Diagnosen, Kompetenzfeststellungen und standardisierten Anforderungen in der Berufsorientierung

Der Ausbau von Angeboten zur Berufsorientierung an Schulen wird bildungspolitisch, wie bereits einführend erläutert, mit der gestiegenen Komplexität von Übergangsverläufen im Jugend- und jungen Erwachsenenalter begründet, die problematisiert und als Ausdruck von individuellen Förderbedarfen interpretiert werden. So sollte bereits mit dem 2008 gestarteten Berufsorientierungsprogramm (BOP) auf die Teilnahme vieler Jugendlicher an Maßnahmen im Übergangssystem durch eine „zeitliche Vorverlagerung der Berufsorientierung“ (INBAS GmbH & IWAK, 2010, S. 18) einschließlich früher einsetzender *diagnostischer Verfahren* reagiert werden.

Von der Allianz für Aus- und Weiterbildung 2015-2018 wurde die Intensivierung der Berufsorientierung als „wichtiger Beitrag gegen eine wachsende Zahl von Wechslern und Abbrechern in der beruflichen sowie akademischen Ausbildung“ betrachtet (Allianz für Aus- und Weiterbildung 2015-2018, S. 3). Eine derartige, auf *Prävention* zielende Funktionsbestimmung der Berufsorientierung findet sich auch in einem aktuellen Gutachten der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK).

Diagnostische Verfahren: Die Bezeichnung *Diagnostik* ist in der Sozialen Arbeit umstritten, weil sie vor allem mit medizinischen Zusammenhängen assoziiert wird (Heiner, 2018, S. 243). Dennoch hat sich dieser Begriff in der Berufsorientierung durchgesetzt. Weit verstanden meint *Diagnostik*, systematisch Informationen zu sammeln und zu verarbeiten mit dem Ziel, auf dieser Basis begründete Entscheidungen treffen zu können (ebd.). In der Berufsorientierung werden verschiedene *Verfahren* wie leitfadengestützte Gespräche, mündliche und schriftliche Befragungen, Tests in Deutsch und Mathematik, gezielt beobachtete und dokumentierte Arbeitsproben und Rollenspiele, biografieorientierte Methoden eingesetzt (Lippegau-Grünau, 2009, S. 73-75). Damit sollen systematisch Informationen dazu gewonnen werden, welche Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie sozialen und biografischen Voraussetzungen junge Menschen mitbringen, die für ihre Berufswahl bedeutsam sein können.

Denn auch hier werden verlängerte Übergänge, hohe Teilnehmerzahlen im Übergangssektor sowie ein hoher Anteil an Jugendlichen ohne konkrete berufliche Zukunftsvorstellungen als Ausdruck unzureichender Berufsorientierung verstanden (SWK, 2025, S. 121-122). In Bezug auf *Inklusion* ist dabei besonders markant, dass im Gutachten der SWK z.T. ein defizitorientierter Blick auf junge Menschen eingenommen wird, denen bei bestimmten sonderpädagogischen Förderbedarfen „unrealistische Zukunftsentwürfe in Bezug auf ihre Berufswahl“ (SWK, 2025, S. 103) zugeschrieben werden. Solche Ansätze sind aus der zuvor beschriebenen menschenrechtlichen Perspektive kritisch zu betrachten, weil sie nicht auf eine Ermöglichung diskriminierungsfreier Teilhabe in einem nur bedingt inklusiv gestalteten Ausbildungssystem abzielen (Beierling et al., 2024b).

Unzureichende Perspektiven kompetenzorientierter Diagnostik

Die in der Berufsorientierung gegenwärtig verbreiteten diagnostischen Ansätze wie die auf individuelle (Förder-)Bedarfe fokussierten Kompetenzanalysen können die Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt, wie sie auch für den in der UN-BRK eingelassenen relationalen Behinderungsbegriff konstitutiv ist (Artikel 1 UN-BRK), nicht adäquat abbilden. Die biografisch orientierte Übergangsforschung hat schon früh kritisiert, dass auf diese Weise soziale Problemlagen individualisiert und damit gleichzeitig Normalitätsstandards aufrechterhalten werden, die nicht für alle jungen Menschen erreichbar sind (Stauber & Walther, 1995). Indem *Kompetenzanalysen* Ausgangspunkt für individuelle Entwicklungsprozesse darstellen sollen und auf standardisierte Anforderungen am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt abzielen, werden sie zu einem Bestandteil von „Normalisierungsarbeit“ (Dick, 2017, S. 214).

Kompetenzanalysen bezeichnen diagnostische Verfahren, mit denen Informationen zu sogenannten Kompetenzen gewonnen werden sollen. Zumeist zielt der Kompetenzbegriff auf jenes „Wissen, Können, Wollen“ (Hof, 2005, zit. nach Lippegauß-Grünau, 2009, S. 66), das Menschen benötigen, um Situationen erfolgreich zu gestalten bzw. Aufgaben zu bewältigen, zu denen sie über noch keine oder nur geringe Erfahrungen verfügen. In der Berufsorientierung wird oft zwischen Fach-, Methoden-, Subjekt- und Sozialkompetenzen unterschieden mit dem Ziel, die Vielfalt möglicher Kompetenzen junger Menschen bei der Bewältigung verschiedener Situationen zu untersuchen. Für solche Kompetenzanalysen werden zumeist typische Anforderungen (z. B. Verkaufsgespräch im Einzelhandel, Metall- oder Holzverarbeitung, Diskussion in der Wohngemeinschaft) herangezogen. Dann wird beobachtet, ob sie von den jungen Menschen mit einem als ‚normal‘ geltenden Verhalten bewältigt werden. Dieser individuumszentrierte Blick von Kompetenzanalysen in der Berufsorientierung birgt das Risiko, gesellschaftliche und biografische Bedingungen wie die soziale Herkunft junger Menschen zu vernachlässigen und von ihnen Normalitätsstandards zu erwarten.

Aus Inklusionsperspektive sind solche Ansätze auch deshalb problematisch, weil sie nicht allein im Kontext von Berufsorientierung stehen, sondern häufig auch den Ausgangspunkt für Zugänge in *besondere Maßnahmen am Übergang* bilden. Vor dem Hintergrund der Selektivität des Übergangssektors entsteht dann die Gefahr, dass Berufsorientierung Teilhabemöglichkeiten nicht nur eröffnet, sondern auch verschließt. Im Kontext der Berufsorientierung nehmen Kompetenzanalysen in Bezug auf bestimmte Gruppen von Jugendlichen somit z.T. die Funktion einer *Bedarfsfeststellung* ein, indem sie auch Defizite diagnostizieren und einen individuellen Orientierungs- bzw. Entwicklungsbedarf feststellen. Demgegenüber hat sich in der Jugendhilfe ein stärker partizipativ ausgerich-

tetes Verständnis von *Bedarfsklärung* etabliert, das deutlich anschlussfähiger an die Inklusionsperspektive ist (Graßhoff et al. 2023). So wurde bereits in den Diskussionen zur Jugendhilfeplanung der 1990er Jahre herausgearbeitet, dass zu einer Bedarfsklärung zwei voneinander zu unterscheidende Prozesse nötig sind: In einer ersten Stufe sind Bedürfnisse zu ermitteln, um daraus dann Handlungsbedarfe zu interpretieren (Jordan/Schone, 2000). In möglichst dialogischen Verfahren (Hekele, 2005) werden dabei gemeinsam mit den Jugendlichen Bedürfnisse formuliert. Die eigentliche Bedarfsbestimmung folgt erst im zweiten Schritt, bei dem die Bedürfnisse vor dem Hintergrund legitimer Ansprüche fachlich interpretiert und in Bedarfe übersetzt werden. Diese können sich sowohl auf das Individuum beziehen (wie vorrangig in Hilfeplanprozessen) als auch auf die Struktur von Angeboten (wie vorrangig in der Jugendhilfe- sowie Sozialplanung). Ein Bedarf ist dabei jedoch schwerlich objektiv feststellbar, sondern beruht auf der fachlichen Deutung (oft mehrerer) beteiligter Akteur*innen. Deswegen wurde Jugendhilfeplanung als kooperativer (Merchel, 1994) sowie politischer (Herrmann, 2018) Prozess beschrieben.

Bereits in der frühen Diskussion um Kompetenzentwicklung wurde herausgearbeitet, dass Kompetenzentwicklungsprozesse an konkrete soziale bzw. regionale (vgl. z. B. Prösel, 1995; Schröter, 1999) und biografische (vgl. Alheit, 2003) Kontexte anknüpfen. Hier konnte man zeigen, dass die biografischen Anschlusspunkte von Lernprozessen die wesentlichen Faktoren sind, an denen sich entscheidet, ob Verläufe mit Kompetenzentwicklungen einhergehen bzw. ob diese subjektiv überhaupt als Kompetenzentwicklungsprozesse verstanden und zum Ausdruck gebracht werden können (Alheit et al., 2003; Oehme, 2007). Kompetenzorientierte Diagnostiken sind als Grundlage der Berufsorientierung unzureichend, weil sie biografische Erfahrungen und Verläufe sowie soziale und regionale Bedingungen (Wicht et al., 2025) nicht zentral einbeziehen. In der heutigen

Umsetzung kompetenzorientierter Verfahren in der Berufsorientierung finden sich solche Ansätze, die eine Person-Umwelt-Relation einschließlich biografischer Aspekte in den Blick nehmen und damit anschlussfähiger an die UN-BRK werden, nur bedingt wieder.

Probleme durch die Orientierung am vermeintlichen Normalitätsstandard ‚Ausbildungsreife‘

In Bezug auf Inklusion besteht ein weiteres Problem darin, dass sich aktuelle Konzepte zur Berufsorientierung auf vermeintliche Normalitätsstandards beziehen und meist (zumindest implizit) auch auf das *Ausbildungsreife-Konzept* rekurrieren. So wird im Startchancen-Programm betont, das sich an Schulen mit einem hohen Anteil sozial benachteiligter Schüler*innen richtet, dass neben der jugendlichen Potenzial- und Talententfaltung ein „Beitrag zur Herstellung von Ausbildungsreife und Berufsfähigkeit“ erfolgen soll (BMBF, 2024b, S. 4). Das wissenschaftlich schon lange problematisierte Konstrukt *Ausbildungsreife* (Dobischat et al., 2012) beschreibt Mindeststandards zur Aufnahme einer Berufsausbildung, zu denen neben schulischen Basiskenntnissen und sozialen Kompetenzen u.a. auch die sogenannte Berufswahlreife gezählt wird (BA, 2009, S. 58).¹ Neuerdings wird auch von Ausbildungsstartkompetenz gesprochen und der Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife dabei um die sogenannten Future Skills erweitert (DIHK, 2023, S. 4).

¹ Die seit Jahrzehnten immer wieder geführten Debatten zur Berufs- bzw. Ausbildungsreife fokussierten ursprünglich die Frage des generellen Entwicklungsstands, ab dem jungen Menschen die Belastungen der Berufs- und Arbeitswelt zugemutet werden können (z. B. Bornemann, 1960). Später setzte sich die vor allem von Arbeitgebern betonte These einer defizitären Ausbildungsfähigkeit junger Menschen durch, eine Behauptung, die bereits 1997 von der Kultusministerkonferenz zurückgewiesen wurde (KMK, 1997, S. 2).

Ausbildungsreife: Das immer wieder in Fachdebatten kritisierte Konstrukt der *Ausbildungsreife* (Enggruber, 2016) wurde 2006 von der Bundesagentur für Arbeit (BA, 2006) eingeführt. Damals fehlten zahlreiche Ausbildungsplätze, um die vielen jungen Menschen, die einen Ausbildungsplatz suchten, zu versorgen (Ehrenthal, Eberhard & Ulrich, 2005). Offiziell begründeten die Betriebe und ihre Vertretungen die besorgniserregende große Zahl unversorgter Jugendlicher nicht mit fehlenden Ausbildungsplätzen, sondern mit der fehlenden „Ausbildungsreife“ der jungen Menschen (Ehrenthal, Eberhard & Ulrich, 2005). Gestützt auf § 35 Abs. 2 SGB III, nach dem die jeweilige Agentur für Arbeit den Auftrag hat, Arbeitgeber*innen „geeignete Auszubildende“ zu vermitteln, wurde ab 2006 bei den jungen Menschen, die sich bei ihrer Ausbildungsplatzsuche an die Berufsberatung wandten, die Ausbildungsreife geprüft (Enggruber, 2016). Seitdem orientieren sich an dem damals in einem Expert*innenkreis entwickelten Kriterienkatalog jedoch nicht nur die Berufsberater*innen, sondern viele Lehrer*innen und andere pädagogische Fachkräfte, so auch jene in der Berufsorientierung. „Der Kriterienkatalog gliedert sich in die Merkmalsbereiche: Schulische Basiskenntnisse, Psychologische Leistungsmerkmale, Physische Merkmale, Psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit, Berufswahlreife“ (BA, 2006, S. 17). Diese werden jeweils kurz beschrieben und Merkmale genannt, die sie umfassen sollen und die Normalitätsvorstellungen entsprechen. Ferner werden beispielhaft Fragen genannt, mit denen die einzelnen Merkmale bei den jungen Menschen geprüft werden können (BA, 2006).

Die Orientierung am Ausbildungsreife-Konzept, die etwa in der Auswahl der in Kompetenzfeststellungsverfahren fokussierten Kompetenzmerkmale sichtbar wird, ist kritisch zu sehen, da insbesondere jungen Menschen mit maximal Erstem Schulabschluss, ehemaligen Förderschüler*innen im Schwerpunkt Lernen sowie Teilnehmenden im Übergangssektor

häufig pauschal Defizite in der Ausbildungsreife zugeschrieben werden (Blanck, 2020; Thielen & Handelsmann, 2021), obgleich derartige Prognosen empirisch zweifelhaft und für die betroffenen jungen Menschen stigmatisierend und folgenreich sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 141; Holtmann et al., 2019): Auch die von Unternehmen monierten unrealistischen Berufsvorstellungen junger Menschen (DIHK, 2019, S. 12-13) lassen sich empirisch nicht pauschal bestätigen (Kohlrusch, 2017). Gleichwohl wurde der Ausbau der schulischen Berufsorientierung schon in der Vergangenheit mit dem Ziel „Ausbildungsreife sichern“ (BA, 2004, S. 5) begründet und der eigentlich stärkenorientierten Potenzialanalyse auch die Funktion zugewiesen, „förderungsbedürftige Jugendliche“ (ebd.) als ‚Sondergruppe‘ zu identifizieren.

Potenzialanalysen: Mit einer *Potenzialanalyse* soll die Berufsorientierung ab der 7. Klasse beginnen (BMBF, 2022). Dort werden verschiedene *diagnostische Verfahren* (s.o.) eingesetzt, um gemeinsam mit den Schüler*innen „fachübergreifende Kompetenzen und erste berufswahlbezogene Interessen zu erkunden und zu reflektieren. Die Schülerinnen und Schüler stehen im Mittelpunkt der Potenzialanalyse und sollen zu Selbstreflexion und eigenen Schlussfolgerungen angeregt werden“ (BMBF, 2022, S. 2). Bereits in diesem Zitat aus den „Qualitätsstandards des BMBF zur Durchführung von Potenzialanalysen im Rahmen des Berufsorientierungsprogramms (BOP)“ zeigt sich, dass *Potenzialanalysen* in der Berufsorientierung „Kompetenzfeststellungsverfahren [bezeichnen], die frühzeitig Schüler*innen ermöglichen, sich mit eigenen Stärken und Interessen auseinanderzusetzen“ (Lippegaus-Grünau, 2017, S. 13). Die verschiedenen Begrifflichkeiten sind also miteinander verwoben. Herauszustellen ist jedoch, dass bei dem Begriff *Potenzialanalysen* ein besonderes Augenmerk auf ein „stärkenorientierte[s], wertschätzende[s] Vorgehen“ (BMBF, 2022, S. 2) der Fachkräfte sowie auf Anregungen zur Selbstreflexion junger Menschen gerichtet wird.

Die Orientierung an vermeintlichen Normalitätsstandards ist in Bezug auf Inklusion kritisch zu reflektieren, da alterskonforme und -abweichende Entwicklungsstände akzentuiert werden. Dies gilt auch für die ursprünglich im Übergangssektor eingesetzte *Potenzialanalyse*, die den Auftakt der systematischen Berufsorientierung in Jahrgang 7 oder 8 darstellt (BMBF, 2022) und an Regelschulen die altershomogene Jahrgangsklasse adressiert. So bilden im von mehreren Bundesländern genutzten Verfahren Profil AC die „Erwartungen an die Klassenstufe“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2023, S. 36) die Bezugsnorm.

Profil AC – Potenziale entdecken und Kompetenzen fördern: Dieses bundesweit eingesetzte Verfahren zur Potenzial- bzw. Kompetenzanalyse beinhaltet „einen großen Pool an Aufgaben, Tests und Fragebögen zur Ermittlung der überfachlichen und berufsbezogenen Kompetenzen sowie der Studien- und Berufsinteressen“ (CJD, o.J., o.S., Hervorhebungen i.O. nicht übernommen). Zudem werden die Selbsteinschätzungen der jungen Menschen zu ihren beruflichen Interessen und Kompetenzen eingeholt. Profil AC wurde zu Beginn der 2000er Jahre vom Christlichen Jugenddorfwerk (CJD) in Baden-Württemberg im Rahmen eines Modellprojektes entwickelt und ist inzwischen eines der bundesweit am weit verbreiteten Verfahren zur Potenzialanalyse. Vor diesem Hintergrund stimmt mit der Perspektive auf Inklusion bedenklich, dass das CJD in seinem Internetauftritt ausdrücklich darauf verweist, dass sich das Profil AC „eng am Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife der Bundesagentur für Arbeit“ (CJD, o.J., o.S., Hervorhebungen i.O. nicht übernommen) orientiert.

Angesichts der auch aus sonderpädagogischer Sicht geforderten zeitlichen Flexibilisierung der Übergangsgestaltung wird die frühzeitige Durchführung der Potenzialanalyse in der Berufsorientierung kritisch gesehen (Kranert & Stein, 2019, S. 219). Dies ist insofern nachvollziehbar, als dass

sich die in den Verfahren fokussierten Kompetenzmerkmale wie oben erwähnt z.T. mit den Kriterien zur Ausbildungsreife überschneiden (BA, 2006) und die jungen Menschen demzufolge schon bereits im Verlauf ihrer Schulbiografie an künftigen Erwartungen des Ausbildungssystems gemessen werden. Ungeachtet der ressourcenorientierten Programmatik der Potenzialanalyse, die gerade auch für inklusive Kontexte als anschlussfähig betrachtet wird (Koch, 2015, S. 7), erhalten die teilnehmenden Jugendlichen in der Praxis durchaus auch negatives Feedback (Faulstich-Wieland & Scholand, 2017, S. 160). Dieses Problem gilt es in Bezug auf inklusive Berufsorientierung zu reflektieren, da insbesondere Förderschüler*innen in Befragungen zur Potenzialanalyse angeben, dass sie neben der Wahrnehmung von Stärken besonders häufig Einsichten darüber erlangt haben, „was man nicht so gut kann“ (Stöbe-Blossey et al., 2016a, S. 135). Insofern besteht die Gefahr, dass ausgerechnet schulisch schwächere Jugendliche weniger von der Potenzialanalyse profitieren und im konzeptionell auf Stärken ausgerichteten Setting negatives Feedback erhalten.

Eingeschränkte Diversitätssensibilität diagnostischer Verfahren

Die Durchführung von *Potenzialanalysen*, deren Wirksamkeit insbesondere auch vom abschließenden Reflexionsgespräch mit den Jugendlichen abhängt, ist vor allem in inklusiven Settings voraussetzungsvoll. Zunächst betrifft dies die Auswahl der in den Verfahren fokussierten Kompetenzbereiche. An im Übergangssektor schon länger eingesetzten Instrumenten wird kritisiert, dass der Fokus auf fachliche, soziale und personale Arbeitsanforderungen mit einer „Vernachlässigung individueller und lebensnaher Fähigkeiten und Interessen“ (Morfeld, 2025, S. 51) einhergehe. Stark standardisierte Konzepte verzichten zudem häufig, wie oben schon angedeutet, auf biographieorientierte Verfahren, obwohl diese Bezüge zur Lebenswelt der Jugendlichen eröffnen und Hin-

weise auf relevante Ressourcen im Berufsorientierungsprozess liefern könnten. Bei der Auswahl der Testformate wird zu wenig bedacht, dass die zur Bearbeitung der Einzel- und Gruppenaufgaben vorausgesetzten Fähigkeiten dazu beitragen, dass Jugendliche je nach individuellen (z. B. schulischen, sprachlich-kommunikativen, sozial-emotionalen oder kognitiven) Voraussetzungen unterschiedliche Möglichkeiten haben, ihre Stärken tatsächlich auch zu zeigen. Ein Problem stellt in diesem Zusammenhang auch die zum Teil sehr kurze Verfahrensdauer dar, die insbesondere junge Menschen mit besonderen Unterstützungsbedarfen benachteiligt (Stöbe-Blossey et al., 2016b, S. 33). Grundsätzlich ist fraglich, inwieweit die allgemeinen Testverfahren den Voraussetzungen von heterogenen Gruppen gerecht werden können und für inklusive Settings geeignet sind, weil sie nicht in und für diese Kontexte entwickelt wurden. Anstatt Verfahren für inklusive Settings zu entwickeln, gibt es besondere Verfahren, so z. B. für junge Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen (Clormann & Hartung, 2020; Sasse & Siefken, 2022), die dann aber die gemeinsame Durchführung mit anderen Jugendlichen erschweren. Gleiches gilt in Bezug auf neuzugewanderte junge Menschen, für die ebenfalls spezielle Verfahren vorliegen (Stürner, 2017, S. 91).

Während die Potenzialanalyse in der Sekundarstufe I als eine einmalige Auftaktveranstaltung gedacht ist, sieht das Konzept der *Berufswahlkompetenz* flexibel einzusetzende Testverfahren vor, um die individuellen beruflichen Entwicklungsstände Jugendlicher im Prozess der Berufsorientierung zu ermitteln (Driesel-Lange et al., 2023).

Berufswahlkompetenz: Das Konzept stellt eine kompetenzorientierte Weiterentwicklung des in der psychologischen Berufswahlforschung vormals genutzten Ansatzes der *Berufsreife* dar und betrachtet die *Berufswahl* als eine Entwicklungsaufgabe. In vielen bildungspolitischen Programmen wie dem bundesweit etablierten

Berufsorientierungsprogramm (BOP) stellt die Förderung von Berufswahlkompetenz ein wesentliches Ziel dar (Ratschinski et al., 2017, S. 18). Definiert wird Berufswahlkompetenz als „Bündel spezifischer kognitiver Fähigkeiten, motivationaler Orientierungen und Handlungsfähigkeiten [...], die es einer Person ermöglichen, eine wohlbegründete Entscheidung für eine nachschulische Ausbildung zu treffen sowie sich in lebenslang wiederkehrenden berufsbiografisch relevanten Situationen zu bewähren“ (Driesel-Lange et al., 2020, S. 61). Eine einseitige Orientierung pädagogischer Angebote am Modell der Berufswahlkompetenz wird kritisch gesehen, da das Ge- und Mislingen von beruflichen Übergängen in dieser Perspektive primär auf im Individuum angelegte Merkmale zurückgeführt wird, während gesellschaftliche Kontexte und sozialstrukturelle Aspekte vernachlässigt werden.

Die insbesondere auf Selbsteinschätzungen fußenden Befragungen sollen sichtbar machen, wie sich die individuellen Berufswahlkompetenzen der Jugendlichen entwickeln und wie dies mit der Nutzung von unterschiedlichen Angeboten zur Berufsorientierung zusammenhängt (Ohlemann, 2021). Auch bei diesem Verfahren, welches unter anderem auf das an Regelschulen entwickelte Thüringer Berufswahlkompetenzmodell zurückgeht, stellt sich die Frage der Eignung für inklusive Settings. So ist die Passung des zugrundeliegenden Fragebogens für Jugendliche, „die wegen besonderer Lernschwierigkeiten andere Schularten besuchen“ (Lipowski et al., 2015, S. 29) bislang offen. Zudem benötigen die Jugendlichen zur Bearbeitung des Fragebogens bestimmte Fähigkeiten, wie Aufmerksamkeit und Lesekompetenz (ebd.).

Inhaltsbezogen ist mit Blick auf Inklusion zu fragen, inwieweit die unter Berufswahlkompetenz subsumierten Dimensionen wie Motivation und Eigenverantwortlichkeit unterschiedlichen Lebenslagen von jungen Menschen und gesellschaftlich ungleich

verteilten Berufs- und Zukunftschancen hinreichend gerecht werden. So weist die subjektorientierte Übergangsforschung schon länger darauf hin, dass die Realisierbarkeit beruflicher Wünsche die Selbstwirksamkeitserwartungen junger Menschen entscheidend beeinflusst und dass „intrinsic Motive in besonders belasteten Lebenslagen von Handlungen, die Reaktionen auf äußere Zwänge entspringen, überdeckt sein [können]“ (Walther et al., 2007, S. 102). Zudem gilt es zu berücksichtigen, dass junge Menschen an berufsbezogenen Übergängen unterschiedliche Handlungsspielräume haben und dass insbesondere auch jene mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen in ihren Entscheidungen eingeschränkt und in hohem Maße von Gatekeepern in familiären und institutionellen Kontexten abhängig sind (Beer, 2025).

Vernachlässigung struktureller Problemlagen am Übergang Schule-Beruf

Die bildungspolitische Intention der Steuerung und Optimierung beruflicher Übergänge durch eine frühzeitige Berufsorientierung ist aus der Perspektive einer inklusiven Berufsorientierung kritisch zu hinterfragen. Aus einer Ungleichheitstheoretischen und damit auch menschenrechtlichen Perspektive gilt es zu reflektieren, dass die Zugänglichkeit zum Ausbildungssystem, wie eingangs gezeigt, keineswegs nur von individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen abhängt, sondern auch durch Selektions- und Diskriminierungsmechanismen geprägt ist. Auch die vielfach unhinterfragte Norm möglichst nahtloser Übergänge in Ausbildung gilt es zu hinterfragen. So wird von jungen Menschen ohne Studienberechtigung eine biografisch frühe Berufswahl erwartet, was keineswegs nur, aber vor allem für besonders vulnerable Jugendliche „eine zusätzliche Benachteiligung durch einen frühzeitigen Entscheidungsdruck“ (Kranert & Stein, 2019, S. 219) darstellen kann. Daher sind qualitative Befunde zu vorzeitigen Ausbildungsabbrüchen ernst zu nehmen, die zeigen, dass sich die entsprechenden jungen Menschen in aller Regel biogra-

fisch intensiv und frühzeitig mit der Suche nach einem Beruf auseinandergesetzt haben. Jedoch führt die Anforderung zur Bewältigung des Übergangs Schule-Beruf „zu einer Situation [...], die Druck bei den Jugendlichen auslöst“ (Handelmann, 2020, S. 220). Demgegenüber werden von den jungen Menschen „Wahlfreiheit und Optionenvielfalt [...] kaum thematisiert“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund sind zuweisend-vormundschaftliche Berufsorientierungsansätze, die gerade bei Jugendlichen auf Schulformen mit niedrigen Abschlussoptionen primär auf eine schnelle Vermittlung in Ausbildung setzen (Bigos, 2020, S. 365), zurückzuweisen, da ein direkter Übergang weder einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf noch eine langfristige berufliche Teilhabe garantiert. Auch eine reflektierte Berufswahlentscheidung allein begründet keine nachhaltige berufliche Teilhabe, da die Realisierung von der Lebenslage insgesamt abhängt. So verweisen die häufig prekär und diskontinuierlich verlaufenden Biografien ehemaliger Förderschüler*innen im Schwerpunkt Lernen ungeachtet individueller Bemühungen um Ausbildungsplätze auf weitestgehend verwehrt Zugänge am Ausbildungsmarkt und insgesamt stark eingeschränkte Möglichkeitsräume (van Essen, 2013, S. 361f.). Ähnliches gilt für junge Menschen im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“, denen trotz klarer und bescheidener Berufswünsche kaum Zugänge auf den allgemeinen Arbeitsmarkt gelingen (Zölls-Kaser, 2023). Auch langzeitarbeitslose Menschen, die sich vielfältigen Stigmatisierungen ausgesetzt sehen, entwickeln zwar durchaus frühzeitig berufliche Interessen, Erwartungen und Pläne, können diese jedoch aufgrund unterschiedlich belastender Lebensumstände nicht realisieren (Bonna, 2018).

Im folgenden Kapitel richtet sich der Blick darauf, inwiefern jungen Menschen im Rahmen der institutionellen Praxis der Berufsorientierung verwehrt wird, ihre beruflichen Ambitionen zu realisieren. Statt vielfältige und auswahlfähige *Orientierungsangebote* im Regelsystem zu erhalten, werden sie in Sondersystemen wie der WfbM oder in als theorie-reduziert deklarierten Ausbildungsberufen *platziert*.

4. Beratung und Begleitung im Kontext Berufsorientierung: Platzieren statt Orientieren

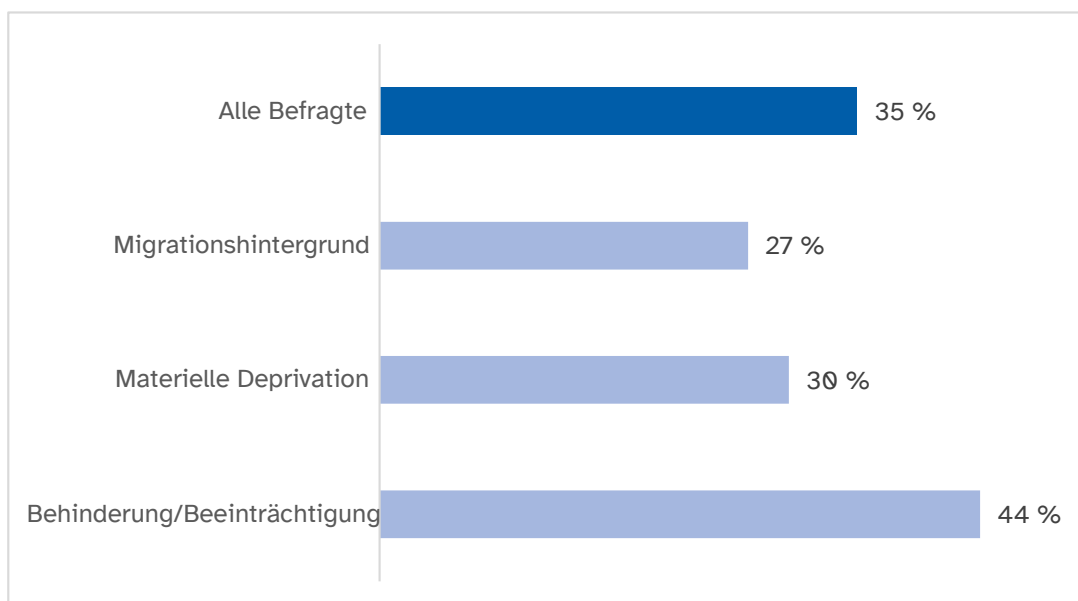
Vor dem Hintergrund der in den vorherigen Kapiteln dargestellten strukturellen Ausgangsbedingungen wird in diesem Abschnitt beleuchtet, wie sich institutionell verortete Beratung und Begleitung im Kontext von Berufsorientierung für benachteiligte Personengruppen vollzieht. Dazu werden empirische Ergebnisse der Übergangsforschung dargestellt, die ein Schlaglicht darauf werfen, inwiefern junge Menschen in der Verwirklichung ihrer eigenen beruflichen Aspirationen unterstützt oder ausgebremst werden. In einer qualitativen Untersuchung zu Berufswahlinstanzen und deren Wahrnehmung aus Sicht von jungen Menschen am Übergang des Deutschen Jugendinstituts (DJI) (Tillmann et al., 2014) konnten bereits vor einiger Zeit die Kriterien ermittelt werden, welche den Jugendlichen im Vorfeld ihrer Berufswahlentscheidung bei den Beratungsakteuren wichtig erschienen. Hierbei wurden seitens der befragten jungen Menschen die Zuver-

lässigkeit der Informationen, die Informationsbreite, die Neutralität, die Praxisnähe sowie die Empathie der Ansprechpersonen als besonders wichtige Qualitätskriterien angeführt. Letzteres ist insbesondere in frühen Phasen der beruflichen Orientierung, in der gerade dialogische Formate gefragt sind, von Bedeutung. Den institutionellen Berufsorientierungsangeboten wurde dabei von den damals Befragten nur wenig Empathie und Praxisnähe zugesprochen (Tillmann et al., 2014).

Ungleiche Teilnahme- und Teilhabechancen

Ein Blick auf unterschiedliche Benachteiligungsmerkmale bei der Inanspruchnahme beruflicher Orientierungsangebote anhand von Daten des DJI-Surveys „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten“ 2023 zeigt zunächst ein differenzierteres Bild:

Abb. 1: Bisherige Inanspruchnahme von Angeboten der Berufsorientierung und -beratung unter 14- bis 17-Jährigen mit Benachteiligungsmerkmalen (Selbstauskünfte, Angaben in %, n=1.002)



Die Abbildung verdeutlicht, dass gerade junge Menschen mit Migrationshintergrund und jene aus materiell deprivierten Familien seltener mindestens ein spezifisches Berufsorientierungsangebot in Anspruch nehmen, während Jugendliche mit Behinderungen und Beeinträchtigungen dies öfter angeben. Die Zahlen geben dabei jedoch keine Auskunft darüber, wie viele Angebote genutzt wurden. Auch wurden im Befragungs-Item Praktika nicht ausdrücklich als Berufsorientierungsangebot erwähnt, sodass dies womöglich nicht bei den Befragten als solches zugeordnet wurde. Dass mit 44 Prozent am häufigsten junge Menschen mit Behinderungen angegeben haben, Angebote zur Berufsorientierung genutzt zu haben, bedeutet keineswegs, dass dies ein Zeichen für eine inklusiv gestaltete Berufsorientierung ist, denn die Angebote selbst können – wie weiter unten gezeigt – wiederum exkludierenden Charakter haben. Hier sind z. B. Angebote der beruflichen Orientierung zu nennen, die in die Sondersysteme orientieren, wie die Angebote der WfbM, die sich häufig als ‚Rundum-Versorgung‘ verstehen, also von der Orientierung über die Eingliederung in die WfbM bis hin zur dortigen Beschäftigung.

Erleben von Fremdbestimmung und Cooling-out

Mit Blick auf die Praxis der beruflichen Orientierung schilderten etwa junge Menschen mit Benachteiligungen zwischen 15 und 25 Jahren aus vier Landkreisen und kreisfreien Städten im Rahmen qualitativer Interviews in einem Forschungsprojekt, dass sie sich im Orientierungsprozess durch die institutionellen Akteur*innen der Beratungs- und Unterstützungsinstanzen oft fremdbestimmt fühlten und ihnen Entscheidungen vielfach abgenommen wurden – vor allem dann, wenn sie selbst noch keine konkreten Vorstellungen äußern konnten. Gleichzeitig würden sie in ihren beruflichen Aspirationen auf vermeintlich ‚realistischere‘ Übergangsverläufe hingelenkt, worin sich sog. „Cooling-out“-Prozesse widerspiegeln (Lemke et al., 2024).

Eine quantitative Befragung desselben Forschungsprojekts unter Jugendlichen in Übergangsmaßnahmen erbrachte das Ergebnis, dass knapp die Hälfte (46 %) der jungen Menschen mit Behinderungen einen anderen als den letztlich verfolgten Berufswunsch eingeschlagen hätten, wenn ihnen breitere Erfahrungs- und Erprobungsmöglichkeiten offen gestanden hätten. Zudem gaben Menschen mit Behinderungen signifikant häufiger als diejenigen ohne Behinderung (35 %) an, sich deshalb in den Übergangsangeboten zu befinden, weil andere dies wollten (Lemke et al., 2024). Andere aktuelle Verbleibstudien bestätigen, dass die Übergänge von jungen Menschen mit Behinderungen in hohem Maße vorstrukturiert sind. Je nach attestiertem Förderbedarf erweisen sich der Übergangssektor – insbesondere bei Lernbeeinträchtigungen – bzw. die WfbM – vor allem bei sogenannter „Geistiger Behinderung“ – als nahezu einzige Optionen (Blasczyk & Schreiner, 2024).

Die eingeschränkten Wahlmöglichkeiten der jungen Menschen verdeutlichen auch weitere Studien. So zeigt sich in der auf Interviews mit Auszubildenden mit Lernbeeinträchtigungen fußenden Studie von Beer (2025), dass der Übergang in berufsvorbereitende Bildungsgänge von einem Teil der jungen Menschen als fremdbestimmt und von Erwachsenen gesteuert erlebt wurde. Nach Auskunft von einzelnen Interviewten wurde in ihrem Fall die Förderung einer Berufsausbildung seitens der Bundesagentur für Arbeit an das vorherige Absolvieren einer Berufsvorbereitung geknüpft. Zudem fühlt sich ein Teil der jungen Menschen in bestimmte berufliche Segmente gedrängt, um kurzfristig mit einem Ausbildungsplatz versorgt zu werden (Beer, 2025, S. 344f.).

Auch neuzugewanderte junge Menschen stehen in ihrer Berufsorientierung vor besonderen Herausforderungen, insbesondere wenn sie nicht über einen sicheren Aufenthaltsstatus verfügen. In diesen Fällen kann es zu einer strukturell bedingten Einschränkung ihrer beruflichen Optionen kommen, da die jungen Menschen angesichts der unklaren Bleibeperspektive mit Hilfe der Aufnah-

me einer Ausbildung ihren Aufenthalt zu sichern suchen, und daher zum Teil pragmatische Berufswahlentscheidungen treffen und Abstriche in Kauf nehmen (Calmbach & Edwards, 2019; SRV-Forschungsbereich, 2020). Auch Fachkräfte in der Berufsvorbereitung heben die Bedeutung der Bleibeperspektive für die Berufswahl neuzugewanderter junger Menschen hervor und sehen eher begrenzte berufliche Anschlussperspektiven, wenn die Ausbildungsentscheidung primär der Sicherung des Aufenthalts dient (Albrecht, 2023, S. 191).

Begrenzte Erfahrungsräume und Explorationsmöglichkeiten

Ferner zeichnet Zölls-Kaser (2022) anhand von Interviews mit (ehemaligen) Schüler*innen des Förderschwerpunktes „Geistige Entwicklung“ fehlende Partizipationsmöglichkeiten in der Berufsorientierung nach. Sichtbar werden insbesondere eingeschränkte Wahlmöglichkeiten im Zuge der für den Übergang bedeutsamen Praktika. Diese werden angesichts von institutionell etablierten Kooperationen der Schulen nur in einem begrenzten beruflichen Spektrum absolviert und finden zudem zum Teil nicht in Betrieben, sondern schulintern oder in der WfbM statt. Damit sind die Explorationsmöglichkeiten der jungen Menschen im Prozess der Berufsorientierung deutlich eingeschränkt (Zölls-Kaser, 2022, S. 241). Insgesamt zeigt die Studie weitreichende Cooling-out-Prozesse auf, da nur einzelnen jungen Menschen der Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt gelingt und dies in erster Linie aufgrund schulischer und persönlicher Kontakte bzw. sozialer Netzwerke (Zölls-Kaser, 2022, S. 248).

Ebenso zeigt eine qualitative Studie zu einzel-schulischen Übergangskulturen an nichtgymnasialen Sekundarschulen in Niedersachsen, dass junge Menschen im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ in der Praxis der Berufsorientierung von Benachteiligungen betroffen sind. So kommt es auch hier vor, dass Praktika nicht in Betrieben, sondern in der WfbM durchgeführt werden. Zudem

werden zunächst inklusiv beschulte Jugendliche in höheren Schuljahren auf Förderschulen orientiert, da hier günstigere Rahmenbedingungen zur Berufsorientierung wahrgenommen werden. Der Übergang in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis hängt hingegen stark vom Engagement im Einzelfall, bspw. durch eine Schulbegleitung, ab (Thielen & Kurth, 2023; Kurth & Thielen, 2024a).

Die Tendenz, potenziell von Benachteiligung betroffene junge Menschen stärker als andere junge Menschen zu pragmatischen Berufswahlentscheidungen sowie zu Berufen in bestimmten Segmenten zu drängen, zeigt sich auch in Studien zum pädagogischen Handeln von Lehr- und Fachkräften in der Berufsorientierung. Basierend auf einer Analyse von Interviews mit Lehr- und Leitungskräften an Schulen in Rheinland-Pfalz spricht Bigos (2020, S. 346ff.) von vormundschaftlich-stellvertretendem Handeln, das lenkend in den jugendlichen Berufsorientierungsprozess einzugreifen versucht. Auf diese Weise sollen von den Fachkräften wahrgenommene dysfunktionale Einstellungen der Jugendlichen kompensiert und die kurzfristige Vermittlung in ein Ausbildungsverhältnis begünstigt werden. Die beruflichen Interessen der Jugendlichen selbst stehen in dieser insbesondere an Schulen mit niedrigeren Bildungsgängen vorzufindenden Praxis nicht unbedingt im Fokus (Bigos, 2020, S. 337). In der oben erwähnten Studie zu Übergangskulturen an Sekundarschulen in Niedersachsen spiegelt sich diese Tendenz an einer inklusiv arbeitenden Integrierten Gesamtschule in Form eines stark selektiv ausgerichteten Angebots zur Berufsorientierung wider, das je nach prognostiziertem Schulabschluss der Jugendlichen unterschiedliche Schwerpunkte setzt. Dabei offenbaren sich defizitorientierte Perspektiven auf schulisch schwächere Jugendliche, die anstelle des von Lehrkräften intendierten (direkten) Übergangs in Ausbildung einen weiterführenden Schulbesuch zum Erwerb höherer Schulabschlüsse favorisieren. Insbesondere die Zukunftsperspektiven migran-tischer Jugendlicher werden von den interviewten Lehr- und Fachkräften als überambitioniert und unrealistisch betrachtet (Kurth & Thielen, 2024b).

Begrenzung beruflicher Optionen im Kontext Berufsorientierung

Die Regulierung der Berufsorientierung von Jugendlichen in niedrigeren Schulbildungsgängen und im Übergangssektor wird auch in auf teilnehmender Beobachtung fußenden ethnografischen Studien sichtbar. So zeigte sich vor einigen Jahren in einer Untersuchung zur Berufsorientierung an nichtgymnasialen Sekundarschulen in zum Teil sozial benachteiligten Stadtteilen in Hamburg, dass im Unterricht nur ein eingeschränktes berufliches Spektrum eröffnet wird, das sich insbesondere auf Handwerksberufe mit niedrigem Anspruchsniveau und geringerem Prestige bezieht und entsprechend nur bedingt den beruflichen Wünschen der Jugendlichen entspricht (Faulstich-Wieland & Scholand 2017, S. 154). Hiermit könnte den Jugendlichen signalisiert worden sein, dass ihnen andere berufliche Wege und ambitionierte Ziele nicht zugetraut werden. Ethnografische Studien zur berufsorientierenden Beratung an nichtgymnasialen Schulen und in Bildungsgängen des Übergangssektors zeichnen nach, dass die Berufswünsche der Jugendlichen regelmäßig an den institutionellen Normalitätsvorstellungen – wie dem Ausbildungsreife-Konzept (vgl. auch 3. Kap. hier) – gemessen und die jungen Menschen dabei von Lehr- und Fachkräften zum Absenken ihrer beruflichen Wünsche angeregt werden, vorgeblich, um ihre Chancen auf den Übergang in Ausbildung zu erhöhen. Dabei werden die beruflichen Aspirationen der jungen Menschen zum Teil in öffentlichen Kontexten als überambitioniert und folglich illegitim verworfen (Dittrich & Walther, 2020; Walther, 2020; Thielen & Handelmann, 2021, S. 90-99).

Eingeschränkte Zugänge zu lebensweltlichen Orientierungskontexten

Ein weiterer Aspekt der Benachteiligung am Übergang geht von den Rahmenbedingungen für außercurriculare Bildungsprozesse für Jugendliche aus. An sich bieten etwa angeleitete

Freizeitaktivitäten – z. B. der Kinder- und Jugendhilfe und von Sportvereinen – vielfältige Gelegenheiten der non-formalen Bildung und für den Ausgleich herkunftsbezogener Benachteiligungen (Mahoney & Stattin, 2000). Dies geht mit positiven Effekten auf berufsrelevante soziale und personale Ressourcen einher (Farb & Matjasko, 2012, sowie Harring, 2016). Dabei zeigt sich in einer Studie mit Schulabsolvent*innen unterer und mittlerer Bildungsgänge, dass die Nutzer*innen solcher non-formaler Freizeitangebote auch in Bezug auf ihre berufliche Zielorientierung von der Teilnahme profitieren können. So weisen sie im Durchschnitt eine höhere Realisierbarkeit der beruflichen Vorstellungen, eine höhere Entschlossenheit hinsichtlich der eigenen beruflichen Ziele, einen größeren Zielfortschritt in Bezug auf den Weg in Ausbildung sowie ausgeprägtere zielbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf, die wiederum messbar den erfolgreichen Einstieg in die Berufsausbildung begünstigen (Hemming & Tillmann, 2022). Hierbei treten jedoch deutliche Selektivitäten auf, indem etwa Jugendliche mit geringerem kulturellem Kapital, z. B. junge Migrant*innen oder solche aus sozial benachteiligten Familien, signifikant in geringerem Ausmaß an non-formalen Bildungsaktivitäten partizipieren können (Hemming & Tillmann, 2023). Somit bleiben ihnen solche wichtigen Ressourcen und Kompetenzen am Übergang häufiger vorenthalten.

Insgesamt liefern die dargestellten Befunde wenn auch nur punktuelle, aber dennoch aussagekräftige Hinweise darauf, dass sich Prozesse der beruflichen Orientierung durch die bestehenden institutionellen Rahmenbedingungen für Jugendliche mit individuellen Benachteiligungsmerkmalen häufiger fremdbestimmt, anregungsärmer und weniger an ihren Bedürfnissen ausgerichtet gestalten. Dies verweist auf eine erhebliche ‚Lenkung‘ dieser Personengruppen in ihren beruflichen Aspirationen und Anschlussoptionen, so dass eher von einer *Platzierung* als einer *Orientierung* gesprochen werden muss.

5. Netzwerke und Kooperationen im Kontext Berufsorientierung: Segregierende Infrastrukturen

Die Infrastrukturen zur Berufsorientierung wurden in den vergangenen Jahren vielfach thematisiert, so im Kontext der Schulentwicklung, der sog. Ganztagsbildung, der Jugendberufshilfe, des Regionalen Übergangsmanagements oder auch der Kinder- und Jugendarbeit. Berufsorientierung ist vielfach in diese Kontexte eingelagert, nur in wenigen Fällen – etwa bei der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit – ist sie eine eigenständige organisationale Angebotssäule.

Als Infrastruktur ist die Berufsorientierung grundsätzlich in ihrer Verwobenheit mit anderen institutionellen, aber auch mit nicht oder wenig institutionalisierten und digitalen Kontexten zu betrachten. So wachsen junge Menschen in analog-digitalen sozialen Welten auf. Zur beruflichen Orientierung existieren insgesamt viele implizite und explizite Angebote im Netz mit sehr unterschiedlichen Ausrichtungen und Bildern von regionalen und überregionalen Wahrnehmungen. Letztlich – um zu verdeutlichen, dass die Angebote immer in einem weiteren Kontext zu reflektieren sind – ist es wichtig aufzuzeigen, dass es letztlich kaum einen berufsorientierungsfreien Raum gibt, sondern Diskurse über Berufe und deren sozialer Status im sozialen Umfeld orientieren ebenfalls alltäglich und ‚beraten‘ die jungen Menschen. Dabei werden bspw. im Alltag berufsbezogene Geschlechterrollenbilder geprägt, von denen sich Jugendliche bei ihren Übergangsentscheidungen maßgeblich leiten lassen (Reißig et al., 2018). Zur Infrastruktur zählen auch Eltern sowie weitere sorgeberechtigte Personen, die eine hohe Relevanz im Zuge der beruflichen Orientierung junger Menschen haben. Kritisch ist hierbei anzumerken, dass in pädagogischen Institutionen am Übergang Schule-Beruf bisweilen defizitorientiert auf Eltern und Familien in benachteiligten Lebenslagen geblickt wird, wodurch diese nicht als Partner*innen, sondern als Problem im Kontext Berufsorientierung erscheinen (Stauber, 2014).

Regionales Klima und regionale Ausbildungsmärkte

Insgesamt besteht eine starke regionale Bedingtheit, sowohl bei der Ausrichtung formeller Infrastrukturen durch digitale Bilder über Regionen als auch durch regionale Gegebenheiten (z. B. Wirtschaftsstrukturen, Mobilitätsverhalten, ländliche oder städtische Bedingungen etc.). Das regionale Klima und Erzählungen sowie sich darin ausdrückende Wahrnehmungen, was gute Strategien und Zukunftsberufe seien, prägen die Orientierungen im Übergang zwischen Schule und Beruf grundlegend mit (Wicht et al., 2025). Dieses regionale Infrastrukturklima fließt in die Ausrichtung von Berufsorientierung, so an Schulen, aber auch ins Übergangsmanagement sowie in den nonformalen und informellen Bereich ein und beeinflusst nicht unerheblich die berufliche Orientierung der jungen Menschen vor Ort (Muche, Oehme & Truschkat, 2016). Wenn also die Infrastrukturen der Berufsorientierung betrachtet werden, ist ein Blick auf die (regionale) Angebotslandschaft und den Ausbildungsmarkt zu richten und zu reflektieren, wie diese wahrgenommen – erzählt – und welche einzelnen Maßnahmen darin miteinander vernetzt und aufeinander abgestimmt werden und sich zu den Alltagswelten der jungen Menschen in Bezug setzen.

Von besonderer Bedeutung sind dabei der regionale Ausbildungsmarkt und das dortige Angebot an Ausbildungsplätzen als Infrastruktur für die Berufsorientierung. Denn 37,6 Prozent der 15- bis 24-Jährigen absolvierten im Jahr 2023 eine Ausbildung, davon knapp zwei Drittel eine duale und ein Drittel eine schulische Berufsausbildung (BIBB, 2024, S. 79). Die duale Berufsausbildung zeichnet sich dadurch aus, dass sie marktwirtschaftlich gesteuert wird. D. h. die Ar-

beitgebenden bzw. Betriebe² entscheiden für sich autonom, welche und wie viele Ausbildungsplätze sie anbieten und wen sie als Auszubildende einstellen. Der Staat hat also „der Wirtschaft die Rolle des Eingangswächters in die Berufsausbildung“ (Eberhard & Ulrich, 2010, S. 133) übertragen, was für ihn enorme Kosteneinsparungen bei der Finanzierung dieses Bildungssektors mit sich bringt (ebd.). Für junge Menschen hat dieser Vorteil jedoch den Nachteil, dass sie in ihren Möglichkeiten, ihre Ausbildungsinteressen zu realisieren, vom (regionalen) Ausbildungsplatzangebot abhängig sind. Dieses fällt meistens nicht zu ihren Gunsten aus, wie z. B. ein Blick auf die Angebots-Nachfrage-Relation auf dem Ausbildungsmarkt in 2023 zeigt. Sie lag bundesweit nur bei knapp 102 Angeboten für 100 Ausbildungssuchende (BIBB, 2024, S. 9). Denn auch bei dieser über 100 liegenden Quote kann nicht davon gesprochen werden, dass jungen Menschen ein auswahlfähiges Angebot ermöglicht wird, wenn schon 1980 das Bundesverfassungsgericht dafür eine Relation von 112,5 Ausbildungsplätzen auf 100 Ausbildungssuchende als notwendig erachtete (DGB, 2023, S. 12). Seit 2023 wird versucht, mit der im Gesetz zur Stärkung der Aus- und Weiterbildungsförderung geregelten *Ausbildungsgarantie* allen Ausbildungsinteressierten einen Ausbildungsplatz, notfalls auch in einer außerbetrieblichen Berufsausbildung, zu vermitteln. Doch sind die dazu vorhandenen Kontroversen so heftig und die gesetzlichen Hürden so hoch (Enggruber & Neises, 2023, S. 1-2), dass diese ‚Garantie‘ kaum wirksam ist. Immer noch werden viele Ausbildungsinteressierte mit dem Verweis auf fehlende Ausbildungsreife (siehe hier 3. Kap.) in Maßnahmen des lediglich teilqualifizierenden Übergangssektors verwiesen, obwohl sie – mit mehr oder weniger pädagogischer Förderung – durchaus eine Berufsausbildung hätten aufnehmen können (Bertelsmann Stiftung & Deut-

2 Im Folgenden wird die Bezeichnung Betrieb im weitesten Sinne verstanden, so dass damit nicht nur Unternehmen in Handwerk, Industrie und Handel, sondern auch Arzt-, Rechtsanwalts- und andere Praxen sowie öffentliche Verwaltungen und die gesamte Sozialwirtschaft gemeint sind, sofern sie im institutionellen Rahmen der dualen Berufsausbildung ausbilden.

sche Kinder- und Jugendstiftung, 2025). Mit den Jahren ist in den Regionen ein kaum noch durchschaubarer ‚Förderdschunegel‘ im Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung entstanden, über den in Angeboten zur Berufsorientierung kaum noch informiert werden kann.

Ein Anzeichen dafür, dass die Problematik von der Vielzahl an Angeboten und der Übergänge zwischen den Maßnahmen erkannt wurde, ist die Thematisierung in der Initiative „Bildungsketten“, die eine kohärentere und abgestimmte Förderpolitik zum Ziel gesetzt hat. In den entsprechenden Bund-Land-Vereinbarungen und Handlungskonzepten der Bundesländer³ finden sich durchaus unterschiedliche Schwerpunkte. Der Programmdatenbank der BIBB-Fachstelle überaus ist zudem zu entnehmen (vgl. <https://www.ueberaus.de/programme>), dass in diesem Kontext zusätzliche Programme in den Ländern zwei Schwerpunkte haben: auf der methodischen Seite sind es Praktika, die häufig durch zusätzliche Aktivitäten unterstützt werden, und auf der Seite der Zielgruppen sind es vor allem sogenannte junge Menschen mit Migrationshintergrund oder Neuzugewanderte, die speziell in den Fokus von Programmen rücken.

Doch lassen die Bund-Land-Vereinbarungen eine inklusive Gesamtausrichtung bisher kaum erkennen. Denn dies würde bedeuten, „Bildungsketten“ dahingehend zu betrachten, wie das Zusammenwirken der Einzelmaßnahmen und die Bezugnahme auf die Alltagswelt der jungen Menschen insgesamt die diskriminierungsfreie Teilhabe *aller* jungen Menschen ermöglicht und gerade auch die Bedarfe und besonderen Vorkehrungen für junge Menschen, z. B. mit Behinderungen, integriert. Die institutionellen und regionalen Settings der Infrastrukturen wären immer nur im Zusammenspiel und in ihrer Rückbindung an das institutionelle Gesamtgefüge und an die Alltagswelten der jungen Menschen zu sehen.

3 Vgl. auch: Bund-Land-Vereinbarungen der Initiative Bildungsketten ([Bildungsketten-Vereinbarungen - BMBF Bildungsketten](#)). Dieser und alle folgenden Links Abruf November 2025.

Maßnahmen beruflicher Orientierung – föderale Aufgabenwahrnehmung

Trotz dieser kritischen Hinweise ist erst einmal ein Überblick über die institutionalisierten Formen beruflicher Orientierung hilfreich, um Bausteine ermöglichender Infrastrukturen für die regionale bzw. kommunale Ausgestaltung zu identifizieren (Lemke et al., 2024). Ferner stellen sie Ansatzpunkte einer bildungs- und sozialpolitischen Gestaltung dar. Eine Herausforderung besteht darin, dass Berufsorientierung auf den unterschiedlichen Ebenen unter verschiedenen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen stattfindet und von unterschiedlichen politischen Ebenen verantwortet wird. Die föderalen Strukturen erschweren mitunter eine regionale Abstimmung, Harmonisierung und Koordinierung der verschiedenen Angebote und Akteur*innen.

Über die **Bundesebene** werden die Infrastrukturen der Berufsorientierung vor allem über die Berufsberatung der Arbeitsagenturen sowie durch Programme und Initiativen der Bundesministerien, wie das Berufsorientierungsprogramm (BOP), und Maßnahmen in den Sozialgesetzbüchern mitgestaltet:

- Bundesweit erfolgt die Ansprache von schulpflichtigen Zielgruppen seitens der *Berufsberatung der Arbeitsagenturen* an den Schulen, welche auf dem Konzept der Berufsberatung vor dem Erwerbsleben (BBvE) der Bundesagentur für Arbeit beruht. Sie bietet Unterstützung für junge Menschen, die in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt eintreten möchten, und hilft auch bei der Suche nach Ausbildungs- und Studienplätzen. Immer häufiger ist diese Arbeit der Berufsberatung auch an die Arbeit der örtlichen Jugendberufsagenturen angebunden, um eine vernetzte sowie bedarfs- und alltagsorientierte Beratung und rechtskreisübergreifende Unterstützung für junge Menschen zu bieten. Zudem werden „Förderschülerinnen und -schüler von Reha-Beratungsfachkräften

der BA im Jahr vor ihrem Schulabschluss in der Schule besucht und häufig schon während der Schulzeit als berufliche Rehabilitanden anerkannt“ (Menze et al., 2021, S. 3).

- Bundesweit können zudem die von *Bundesministerien initiierten Programme* und Initiativen genutzt werden. Hier existieren verschiedene Programme, z. B. das Berufsorientierungsprogramm (BOP) mit den Instrumenten Potenzialanalyse und Werkstatttage, die Berufsorientierung für Neuzugewanderte (BOF) und das Programm Jugend Stärken. Weitere Initiativen gibt es von Seiten des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS), um die im Gesetz zur Stärkung der Aus- und Weiterbildungsförderung geregelte „Ausbildungsgarantie“ umzusetzen. Sie werden bei der Bundesagentur für Arbeit in Auftrag gegeben (z. B. Berufsorientierungspraktika nach der Schule).
- Auch nach der Schulzeit werden berufsorientierende Elemente in den *Maßnahmen des Sozialrechts* (nach dem Sozialgesetzbuch (SGB) II und III) integriert, ob in den Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen, den Aktivierungshilfen, den Berufsorientierungsmaßnahmen nach § 48 SGB III oder der Einstiegsqualifizierung.

Auf **Landesebene** kommen junge Menschen in schulischen Kontexten grundlegend mit unterschiedlichen Formen beruflicher Orientierung in Berührung – durchaus auch nicht immer selbstgewählt. Hierbei haben alle Länder eigene Handlungskonzepte, die in den Bund-Länder-Vereinbarungen der Bildungsketten festgehalten sind. Folgende Formate der Berufsorientierung haben alle Länder als Teil der Infrastrukturen implementiert und richten sich i.d.R. an alle Schüler*innen sowie alle Schulformen:

- Praxistage: Diese finden je nach Bundesland mit Blick auf Umfang und Ausrichtung in sehr unterschiedlicher Ausgestaltung sowie auch

verschiedenen Formaten statt – von klassischen Schnupper- oder Orientierungspraktika bis hin zu Werkstatttagen oder Tiefenpraktika.

- Stärken- und Interessenerkundung: Auch hier existieren diverse Formen der Umsetzung. Verbreitet sind Potenzialanalysen bzw. auch Kompetenzfeststellungsverfahren (vgl. hier Kap. 3). Dabei kommen jedoch keine einheitlichen Verfahren zum Einsatz, und diese werden durchaus auch von unterschiedlichen Akteur*innen umgesetzt – einerseits von den Lehrkräften selbst, andererseits von beauftragten Bildungsträgern.⁴
- Berufs- und Studienkoordinator*innen an Schulen: Flächendeckend sind in allen Bundesländern Koordinator*innen für das Thema der beruflichen Orientierung eingerichtet. In einigen Ländern gibt es hierzu ergänzende Programme, um die Arbeit am Übergang von der Schule in den Beruf zu koordinieren, sowie zudem Formen von Coaching, teils auf Basis landesspezifischer Modelle oder aber unter Rückgriff auf die Berufseinstiegsbegleitung der Bundesagentur für Arbeit nach dem Sozialgesetzbuch III (SGB III).

Grundsätzlich sollten diese Instrumente jedem*er Schüler*in offenstehen. In der Praxis aber zeigt sich, dass einige Schulformen oder Schüler*innen in besonderer Weise davon profitieren und daran teilnehmen und andere weniger. So partizipieren junge Menschen mit Behinderungen bzw. anderen Benachteiligungen nur in einem geringeren Maße oder Umfang zumindest an manchen dieser Standardinstrumente – etwa den Kompetenzfeststellungsverfahren oder online-gestützten Angeboten (Burger, Niemann & Thönnies, 2024; Steiner & Tillmann, 2023). Es besteht die Heraus-

forderung, die an bestimmte Zielgruppen adressierten Angebote zur Berufsorientierung und Übergangsbegleitung *inklusionsorientiert* weiterzuentwickeln. So zeigt sich in Interviews mit Reha-Berater*innen der Bundesagentur für Arbeit immer wieder die Wirkmächtigkeit von behinderungsbezogenen Klassifikationsprozessen im Kontext von Berufsorientierung, die ungeachtet individueller Inklusionsbestrebungen einzelner Fachkräfte folgenschwere Zuweisungsprozesse in Sonderinstitutionen wie Bildungsgänge des Übergangssektors oder in die WfbM begünstigen (Blanck, 2020; Mattern et al., 2025; Reimann & Lemke, 2024).

Berufliche Orientierung findet nicht nur in der Schule statt, sondern auch bei anderen Bildungsanbietern und in sonstigen Kontexten. So ist auf **kommunaler Ebene** die Kinder- und Jugendhilfe mit den Angeboten der Jugendsozialarbeit und der offenen Jugendarbeit (Doll & Scherr, 2023) involviert und Berufsorientierung findet ebenso im Rahmen von Erziehungshilfen statt. Gerade die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe können Erprobungs- und Erfahrungsräume schaffen, die über die üblichen Formate von Ausbildungsmessen, Speed-Datings mit Betrieben oder Woche der Ausbildung hinausgehen. Diese zeigt sich bspw. auch in der Initiative Jugend stärken, in der niedrigschwellige Ansätze der Jugendsozialarbeit in den Kommunen am Übergang ins Erwachsenenalter durch das Bundesministerium gefördert werden.⁵ Allerdings werden die Möglichkeiten gerade der Jugendsozialarbeit in den Kommunen sehr unterschiedlich genutzt und gestaltet.

4 Weitere Informationen, Verweise auf Handlungsempfehlungen oder auch eine Übersicht der eingesetzten Verfahren finden sich in einem Dossier der BIBB-Fachstelle überaus: <https://www.ueberaus.de/dossier-kompetenzfeststellung>.

5 Weitere Informationen: <https://beratungsforum-jugend.de>.

Betriebe als Orte in den Infrastrukturen der Berufsorientierung

Letztlich findet berufliche Orientierung auch im Kontext des regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarktes statt. Betriebe und Unternehmen sind schon früh als Praktikumsgeber in den Prozess involviert. Betriebliche Erfahrungsräume sind für alle Schüler*innen von Bedeutung. Nicht selten, das zeigen Übergangsstudien, erzeugen sie so genannte Klebeeffekte und erhöhen die Einmündungschancen in Ausbildung (Eberhard et al., 2013). Allerdings partizipieren nicht alle jungen Menschen in gleicher Weise. In Bezug auf junge Menschen mit Behinderungen besteht eine große Herausforderung darin, Betriebe auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt als Lernorte in der Berufsorientierung zu erschließen. Das hier in Kapitel 4 beschriebene Problem, dass insbesondere junge Menschen im Förderbereich „Geistige Entwicklung“ ihre Praktika zum Teil schulintern oder in der WfbM absolvieren, hängt auch mit der erschwerten Vermittlung in Betriebe auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zusammen. Insbesondere kleine und mittlere Unternehmen sorgen sich um den Mehraufwand, der mit der Betreuung von jungen Menschen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf einhergeht (Xyländer & Rambauser-Haß, 2025). Auch geflüchtete junge Menschen sind beim Zugang zu Betriebspraktika benachteiligt. Ihnen werden laut einer aktuellen BA-BIBB-IAB Bewerberstudie im Vergleich zu Jugendlichen ohne Fluchthintergrund deutlich seltener Praktika angeboten (Ertl et al., 2025, S. 4).

Von Schwierigkeiten, schulisch weniger erfolgreiche Jugendliche in betriebliche Praktika zu vermitteln, berichten Lehr- und Fachkräfte von Schulen gerade in sozial prekären Lagen, da die dort unterrichteten jungen Menschen von Stigmatisierung betroffenen sein können (Thielen & Kurth, 2023). An Schulen mit Gymnasialangebot besteht wiederum zum Teil das Problem, dass angesichts des hohen Anteils an Schüler*innen, die in die gymnasiale Oberstufe einmünden, wenig

Kontakte zu Betrieben mit Beschäftigungsmöglichkeiten jenseits akademischer Berufe gepflegt werden. Dies erschwert insbesondere auch die Vermittlung von Jugendlichen mit erhöhten Unterstützungsbedarfen in betriebliche Praktika (Kurth & Thielen, 2024a+b). Über erweiterte Lern- und Explorationsmöglichkeiten hinaus eröffnen Praktika in Betrieben jedoch gerade auch bei jungen Menschen mit Behinderungen die Chancen auf einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt (Metzler et al., 2017, S. 43, Nepomyashcha, 2021, S. 252).

Dabei ist das Angebot an Praktikums- und Ausbildungsplätzen regional sehr unterschiedlich ausgeprägt. In knapp der Hälfte der Agenturbezirke liegt die Angebots-Nachfrage-Relation unter 100, so dass weniger als 100 Ausbildungsangebote auf 100 nachfragende Jugendliche kommen und Lehrstellen fehlen (BIBB, 2024, S.19). Betriebe sind also ein wichtiger Teil der Infrastruktur vor Ort, auch im Hinblick darauf, in welchen Berufen man sich orientieren kann. Weitere Berufsfelder (ggfs. auch um das Spektrum zu erweitern) werden mancherorts über Praktika oder Werkstatttage bei (Berufs-)Bildungseinrichtungen angeboten. Diese Beteiligung ist auch wichtig, damit sich junge Menschen für die formale (Aus-)Bildung entscheiden und nicht direkt in Erwerbstätigkeit münden, da entsprechende Beschäftigungsformen stärker mit Arbeitslosigkeits- und Armutsrisiken einhergehen. Laut einer Befragung der Bertelsmann-Stiftung ist für mehr als ein Viertel der befragten Jugendlichen zwischen 14 und 25 Jahren der Wunsch, direkt zu arbeiten, ein Grund gegen die Aufnahme einer Ausbildung (Bertelsmann-Stiftung, 2025). Das Anbieten von Praktika ist auch ein Werben für die Ausbildung und ein Angebot zur Fachkräftesicherung.

„Zielgruppenspezifische“ Angebote der Berufsorientierung

In einigen Bundesländern existieren Programme zur Berufsorientierung für junge Menschen mit Behinderungen, die für sich eine inklusive Perspektive beanspruchen. So gibt es bspw. ZABIB – eine Berufsorientierungsmaßnahme (BOM) in Hessen (Land Hessen, 2025), die Begleitung in inklusive Ausbildung und Arbeit (BIAA) in Niedersachsen ([Niedersachsen - BMBF Bildungsketten](#)) oder KAoA-STAR – Berufsorientierung für Schüler*innen mit Handicaps ([KAoA-STAR | Mit Menschen für Menschen](#)). Doch diese spezifischen Angebote für Menschen mit Behinderungen sind nicht unmittelbar als inklusive Angebote zu betrachten. Vielmehr stellt sich auf menschenrechtlicher Basis die Frage, wie sie in eine Inklusion ermöglichende Infrastruktur der Berufsorientierung eingebunden sind, ob sie also als „angemessene Vorkehrungen“ gemäß Art. 2 UN-BRK im Kontext der regionalen Infrastruktur angesehen werden, um in der Berufsorientierung eine diskriminierungsfreie Teilhabe für Menschen mit Behinderungen zu eröffnen.

Des Weiteren sind auch andere zielgruppenspezifischen Instrumente der Berufsorientierung in unterschiedlichen Bundesländern mit spezifischen Angeboten zu nennen. Diese gehen auf besondere Unterstützungsbedarfe von einzelnen Personengruppen ein, schränken zugleich aber die Möglichkeiten zu gemeinsamen diskriminierungsfreien Lernerfahrungen mit anderen jungen Menschen ein. So wird z. B. für neuzugewanderte Jugendliche in Niedersachsen alternativ zu regulären Potenzial- und Kompetenzanalysen das als kultursensibel und sprachreduziert beschriebene Instrument „2 P/Potenzial & Perspektive“ angeboten (Stürner, 2017, S. 91). Der Nachteil besteht darin, dass den Jugendlichen im Vergleich zu üblichen Verfahren nur ein begrenztes Repertoire an Tests angeboten und ihnen damit nur eingeschränkte Möglichkeiten zur Performanz ihrer Stärken eröffnet werden.

Für junge Menschen im Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ wird in Niedersachsen ein zielgruppenspezifisches Modul „Berufliche Orientierung Geistige Entwicklung (BOGE)“ angeboten (BMBF & MK, 2022, S. 16). Dessen Umsetzung scheitert in der Praxis bisweilen an infrastrukturellen Gegebenheiten, was sich im Rahmen einer laufenden Studie zur Prozessierung von Potenzialanalysen ausgerechnet bei inklusiv beschulten Jugendlichen zeigte (Dahmen & Thielen, 2024). Für diesen Personenkreis erachteten die Lehrkräfte einer Regelschule die reguläre Kompetenzanalyse „Profil AC Niedersachsen“ als zu anspruchsvoll und wollten daher auf die spezielle Potenzialanalyse im Modul „BOGE“ zurückgreifen. Deren Umsetzung scheiterte jedoch an der für die Durchführung des Moduls erforderlichen Mindestteilnehmendenzahl von sechs Personen. An einer Förderschule wäre dieses Problem nicht aufgetreten. Ein grundsätzlicher Nachteil von spezialisierten Sonderstrukturen am Übergang besteht darin, dass damit – gerade, aber keineswegs nur in ländlichen Regionen – zusätzliche Mobilitätsbarrieren für junge Menschen mit Benachteiligungen verbunden sind. Denn vielfach sind diese zentralisiert verortet und von peripheren Wohnorten schlechter erreichbar (Lemke et al., 2024).

Die große Herausforderung der Vernetzung der Angebote und Zugänge in den lokalen Infrastrukturen

Insgesamt stellt sich die Frage, wie angesichts der unterschiedlichen Angebote und Maßnahmen und föderalen Zuständigkeiten sowie der jeweiligen regionalen Ausbildungsmärkte in den Infrastrukturen vor Ort die Angebote vernetzt, miteinander abgestimmt und ein transparenter Überblick für die jungen Menschen geschaffen werden kann. Wird dem Selbstanspruch gefolgt, soll dies bspw. zum einen in den Landeskonzepten zur Beruflichen Orientierung und zum anderen im Konzept der Jugendberufsagenturen gelingen. Denn dort soll im Sinne eines One-Stop-Government eine zentrale Anlaufstelle in der Infrastruktur für alle jungen Menschen entstehen, mit dem Ziel, eine unter den Fachkräften abgestimmte Förderung nach individuellen Bedarfen zu gestalten. Auch sollte in der Jugendberufsagentur entschieden werden können, welche Angebote der verschiedenen Ebenen in der Infrastruktur wie genutzt oder welche Lücken mit kommunalen Ansätzen geschlossen werden. Gerade die Einbindung der Jugendhilfe in die Jugendberufsagentur soll dabei die Berücksichtigung von Lebenslagen Jugendlicher garantieren. Doch auch die Jugendberufsagenturen stehen vor der Herausforderung einer inklusiven Öffnung (Beierling et al., 2024).

Wichtig erscheint weiterhin, dass die Angebote und Maßnahmen der Berufsorientierung reflexiv in die regionalen Ausbildungslandschaften sowie -märkte eingebunden sind und an das soziale Umfeld junger Menschen anschließen. Sie sollten zusammen eine regionale Infrastruktur darstellen, die einen inklusiven Ermöglichungsraum der Berufsorientierung für alle junge Menschen bilden kann. Dem steht jedoch die häufig in institutionellen Kontexten wahrzunehmende Erwartung entgegen, bei den Jugendlichen durch ein Angebot der Berufsorientierung schnelle Klarheit und Entscheidungen zu erzeugen (Lemke et al., 2024). Inklusive Berufsorientierung setzt aber eine ermöglichende und Diskriminierung vermeidende Infrastruktur voraus. Es braucht die Offenheit für einen hochgradig partizipativen – nicht linearen – Prozess mit den unterschiedlichen Beteiligten. Zentral ist es dabei, Selbstorganisationen der jungen Menschen zu stärken und ihre Diskriminierungserfahrungen nicht zu übergehen sowie *mit* ihnen und ihren Unterstützer*innen gemeinsam die Infrastrukturen zu öffnen und neu zu gestalten, sie aber nicht zu instrumentalisieren. Bisher werden z. B. Ansätze der Peer-Beratung kaum in der Praxis unabhängig gefördert, die von Selbstorganisationen getragen werden.

Teil III Handlungsempfehlungen

Die in Teil II angestellte Problemanalyse mündet im folgenden Teil III in Vorschläge zur Gestaltung einer inklusiven Berufsorientierung aus menschenrechtlicher Perspektive. Dabei wird auf die in Teil I herausgestellten drei Maximen einer inklusiven Berufsorientierung (2. Kap.) ebenso zurückgegriffen wie auf den ermöglichungstheoretischen Ansatz im Verständnis des Capability Approachs von Amartya Sen und Martha Nussbaum in Anlehnung an Clark (2015), die „Jugend als Capability“ theoretisch rahmt (vgl. Kap. 1 hier). Davon ausgehend wird nachfolgend erläutert, wie eine inklusive Berufsorientierung *allen* jungen Menschen *ermöglichen* kann, sich im institutionellen Gefüge von Bildung, Übergängen und Arbeitsmärkten so zu orientieren, dass sie die Freiheit haben, ihre Aspirationen und Fähigkeiten zu erfahren und auszubilden und diese gleichberechtigt in Formen beruflicher Teilhabe zu verwirklichen. Dies wird nur gelingen, wenn die in Teil II problematisierten Diskriminierungen, Barrieren und institutionellen Pfade in den jeweiligen Potenzialanalysen, Kompetenzfeststellungsverfahren, Erprobungsmöglichkeiten und anderen Infrastrukturen vor Ort abgebaut, bestenfalls überwunden werden.

Dazu wird erstens skizziert, wie für alle jungen Menschen eine *vorurteilsfreie, an den Interessen der Jugendlichen ausgerichtete Diagnostik bzw. Kompetenzfeststellung und Beratung* gewährleistet werden kann. Zweitens sind allen jungen Menschen durch eine *vergleichbare Vielfalt an Optionen bzw. Wahlmöglichkeiten* chancengleiche und selbstbestimmte Entscheidungs- und Entfaltungsoptionen und damit die Aussicht auf eine gleichberechtigte Teilhabe am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu bieten. Schließlich wird drittens erläutert, wie die Infrastrukturen so gestaltet werden können, dass *Berufsorientierung für alle jungen Menschen unter vergleichbaren Bedingungen* stattfinden kann.

6. Biografie- und lebenslagenorientierte Bedarfsklärung als Basis einer inklusiven Berufsorientierung

Die im Berufsorientierungsprozess obligatorisch vorgesehenen Potenzialanalysen bzw. Kompetenzfeststellungsverfahren sind für eine inklusive Berufsorientierung den folgenden sechs Grundsätzen entsprechend neuzugestalten:

Teilhabeorientierte Bedarfsklärung als Grundlage pädagogischer Begleitung

Der Einsatz von diagnostischen Verfahren im Kontext der Berufsorientierung sollte aus unserer Sicht nur zu pädagogischen Zwecken im Sinne der bestmöglichen Unterstützung und Begleitung der jungen Menschen erfolgen. Defizitorientierte und normalisierende Logiken, die auf die Anpassung von jungen Menschen an vermeintliche Normalitätsstandards wie ‚Ausbildungsreife‘ oder ‚Berufswahlreife‘ zielen, sehen wir hingegen im Kontext von Inklusion pro-

blematisch, da derartige Konzepte der Vielfalt junger Menschen und der Unterschiedlichkeit von individuellen Prozessen der beruflichen Orientierung nicht gerecht werden. Inklusiver Berufsorientierung bedeutet, dass *alle* jungen Menschen ihre Potenziale entdecken und entfalten und ihre beruflichen Ziele selbstbestimmt entwickeln können.

So ist auch der Einsatz von standardisierten diagnostischen Verfahren ohne Unterschied in der Breite (etwa in ganzen Schulklassen) nach unserer Einschätzung nicht durchweg sinnvoll. Weder ist der Zeitpunkt der Diagnosen individuell auf biografische Situationen abgestimmt, noch können die Ergebnisse nachhaltig in eine pädagogische Begleitung von beruflichen Orientierungsphasen einbezogen werden. Durch Fehleinschätzungen und – gemessen an den Normalitätsstandards – „negative“ Ergebnisse werden zudem Verunsi-

cherungen, Entmutigungen und Enttäuschungen mitproduziert, die einer Berufsorientierung eher abträglich sind. Auch im Sinne der Nachhaltigkeit der eingesetzten Ressourcen ist es sinnvoller, Diagnoseverfahren flexibel und zielgenau im Rahmen einer pädagogischen Begleitung und mit dem Blick auf deren Gestaltung einzusetzen.

Eine konsequente Teilhabeorientierung bei der Bedarfsklärung (Bestimmung von Hilfebedarf) ist auch nötig, um der Forderung nach *Partizipation* gerecht zu werden. Berufsorientierung versucht zu oft und gerade bei benachteiligten Menschen, deren Berufswahl zu steuern. Demgegenüber ist es im Sinne der UN-BRK, stärker der biografischen Selbstbestimmung und der aktiven Mitbestimmung junger Menschen zu vertrauen. Selbstbestimmung wird mit der UN-BRK zentral eingefordert. Es gilt, mehr mit den biografischen Bildungsaufträgen (Muche, Oehme & Schröer 2010) zu arbeiten, statt die Steuerungslogik am Übergang zu stärken. Entsprechend braucht es einen biografieorientierten pädagogischen Ansatz in der Berufsorientierung, der die funktionalistisch-mechanistischen Ansätze von Diagnostiken und Feststellungsverfahren ablöst.

Zugeständnis von Orientierungsphasen und offenen Handlungsperspektiven

Wir plädieren für ein Verständnis von *Berufsorientierung*, das allen jungen Menschen die erforderliche Zeit zum Explorieren ohne Entscheidungs- und Zeitdruck zugesteht. Die Intention, Jugendliche frühzeitig an den Kriterien zur ‚Ausbildungsreife‘ zu messen, ist problematisch, da bestimmte Lern- und Entwicklungsprozesse erst in der Auseinandersetzung mit konkreten Erfahrungen in einer Berufsausbildung initiiert und entsprechend nicht vorweggenommen werden können (Kranert & Stein, 2019, S. 219). Insofern sind auch berufliche Um- und Neuorientierungsprozesse nach einer vorzeitig beendeten Ausbildung ein selbstverständlicher Teil von Berufsorientierung im Jugend- und jungen Erwachsenenalter (Handelmann, 2020).

Biografieorientierte Betrachtung beruflicher Orientierungsprozesse

Standardisierte Instrumente zur Kompetenzfeststellung ohne individuell-biografischen Bezug werden der Komplexität beruflicher Orientierungsprozesse nicht gerecht. Kompetenzprofile, in denen lediglich die Ausprägung ausgewählter überfachlicher Kompetenzmerkmale in Balkendiagrammen mitgeteilt und mit Vorschlägen zu passenden Berufsfeldern verknüpft werden, übersehen, dass Berufswahlentscheidungen biografisch sinnstiftend und anschlussfähig sein müssen (Berg, 2017; Siegert, 2021). Wir plädieren daher für eine biografieorientierte Bedarfsermittlung, die eine stärkere Subjektorientierung eröffnet. Entsprechend sollten Ansätze der Biografiearbeit, die sowohl in der Arbeit mit Jugendlichen (klassisch z. B. Mollenhauer & Uhlendorff, 2004) als auch mit Menschen mit Behinderung (Lindmeier, 2013) etabliert sind, auch für die Berufsorientierung fruchtbar gemacht werden.

In den Qualitätsstandards zur Durchführung von Potenzialanalysen sind biografie- und reflexionsorientierte Verfahren zwar explizit als Optionen erwähnt (BMBF, 2022, S. 6), jedoch werden sie in der Praxis bei Trägern und an Schulen nicht immer angeboten, da sie im Vergleich zu standardisierten Tests und handlungsorientierten Aufgaben mit einem deutlich höheren zeitlichen und personellen Aufwand einhergehen. Für Handlungsfelder der Berufsorientierung sind biografieorientierte Materialien und Konzepte anschlussfähig, die Ressourcen in unterschiedlichen biografischen Kontexten und lebensweltlichen Zusammenhängen sichtbar machen und damit wertvolle Anhaltspunkte für Reflexionsprozesse von jungen Menschen sowie für pädagogische Unterstützungsmöglichkeiten eröffnen (z. B. Bosche, Pielorz & Raven, 2021). Angesichts der zunehmenden migrationsgesellschaftlichen Vielfalt bieten biografieorientierte Ansätze auch die Chance, die ‚mitgebrachten‘ Kompetenzen und Erfahrungen von neueingewanderten jungen Menschen zu erfassen (Lippegaus-Grünau, 2017).

Unterstützungsbedarfe auf die unterschiedlichen Lebenslagen von jungen Menschen abstimmen

Während diagnostische Verfahren im Kontext von Berufswahlkompetenz vor allem auf *personale* Aspekte wie Selbstexploration, Selbstwissen oder Selbstwirksamkeit etc. zielen, halten wir gerade in Bezug auf erschwerte Übergänge und Exklusionsrisiken beim Zugang in die Berufs- und Arbeitswelt einen *umfassenden* Blick auf die Lebenslagen von jungen Menschen für unerlässlich. Aus der Übergangsforschung ist bekannt, dass individuelle Prozesse der Berufsorientierung und Übergangsgestaltung eng mit den Herausforderungen in anderen Lebensbereichen und deren Bewältigungsmöglichkeiten seitens der jungen Menschen zusammenhängen. Das in der Sozialen Arbeit schon länger genutzte Konzept der *Lebenslage* betrachtet junge Menschen in ihren Versorgungs- und Einkommensspielräumen, ihren Kontakt- und Kooperationsspielräumen, ihren Lern- und Erfahrungsspielräumen, ihren Muße- und Regenerationsspielräumen, sowie ihren Dispositions- und Partizipationsspielräumen (Böhnisch 2012; Glotzer & Hübinger, 1990). Zudem unterliegen Lebenslagen einer *sozialpolitischen* Bewertung, die sich auf diese Spielräume auswirken (Böhnisch, 1982). In Studien zur Übergangsgestaltung von benachteiligten Jugendlichen und Erwachsenen werden deren Lebenslagen schon länger differenziert in den Blick genommen, um Risikolagen im Übergang zu identifizieren (Thielen, 2013).

Besonders sensibel sollte die Bedarfsklärung in der Berufsorientierung für *prekäre* Lebenslagen von jungen Menschen sein (Middendorf & Parchow, 2024). Im Einzelfall lassen sich aus der Betrachtung der individuellen Lebenslage wertvolle Hinweise in Bezug auf die pädagogische Unterstützung und Begleitung ableiten: Wie gestalten sich die ökonomischen und materiellen Voraussetzungen eines jungen Menschen in Bezug auf die Teilnahme an für die Berufsorientierung relevanten Kontexten (z. B. Auslandsaufenthalte, Frei-

zeitangebote)? Auf welche sozialen Kontakte und Netzwerke kann ein junger Mensch zurückgreifen (z. B. bei der Suche nach einem Praktikums- oder Ausbildungsplatz oder im Zuge der Unterstützung bei der Beantragung von notwendigen Unterstützungsleistungen)? Zu welchen berufsorientierenden Angeboten hat ein junger Mensch Zugang (z. B. in Bezug auf fehlende Barrierefreiheit oder eingeschränkte Mobilität)? Welche Mitbestimmungsmöglichkeiten hat ein junger Mensch bei der Verwirklichung beruflicher Ziele (z. B. in Anbetracht eines institutionell eingeschränkten Angebots an Unterstützungsmöglichkeiten oder angesichts einer unsicheren Aufenthaltsperspektive)? Welchen politischen und gesellschaftlichen Bewertungen unterliegt seine Lebenslage (etwa durch Migrationshintergrund, Aufenthaltsstatus, Armut etc.), die sich z. B. auch in Alltagskommunikationen niederschlägt? Ein Blick auf die individuelle Lebenslage kann frühzeitig den Bedarf an Unterstützung sichtbar machen, die auf den ersten Blick vielleicht wenig mit Fragen der Berufsorientierung im engeren zu tun hat, für die Bewältigung des Übergangs Schule-Beruf aber essentiell ist.

Dem menschenrechtlichen Verständnis von Behinderung in der UN-BRK gerecht werden

Eine biografie- und lebenslagenorientierte Betrachtung junger Menschen am Übergang Schule-Beruf entspricht dem *relationalen* Behinderungsverständnis der UN-BRK, nach der eine *Behinderung* erst durch Barrieren in der Umwelt entsteht. Eine auf individuelle Personenmerkmale beschränkte Bedarfsfeststellung geht hingegen mit der Gefahr einher, institutionelle und strukturelle Barrieren am Übergang Schule-Beruf zu übersehen und defizitorientierte Diskurse in Bezug auf junge Menschen mit Behinderung zu reproduzieren.

Instrumente zur Bedarfsklärung diversitätssensibel gestalten

Diagnostische Verfahren zur Bedarfsklärung in der Berufsorientierung müssen in Bezug auf Inklusion so gestaltet werden, dass sie der Vielfalt junger Menschen gerecht werden können. Angesichts unterschiedlicher sprachlich-kommunikativer Voraussetzungen sollten zum Beispiel visuelle Unterstützungen gegeben und eine einfache Sprache verwendet werden. Zudem sind möglichst konkrete und anschauliche Darstellungsformen hilfreich. Empfohlen sind auch nonverbale Verfahren, die auf bildlichen Darstellungen fußen

(Weißmann & Thomas, 2020). Ein Beispiel für ein diversitätssensibles Verfahren ist die Düsseldorfer Potenzialanalyse. Hier sind die Selbsteinschätzungsbögen sprachsensibel gestaltet und durch Visualisierungen sowie erläuternde Wörterbücher ergänzt (Lippegaus-Grünau, 2017). Insgesamt ist – wie schon hier im 2. Kapitel gefordert – zu gewährleisten, dass die an der Berufsorientierung beteiligten Lehr- und Fachkräfte so pädagogisch qualifiziert sind, dass sie die in der Person oder der jeweiligen Situation liegenden spezifischen Lernbedürfnisse der Jugendlichen aufnehmen und diesen entsprechen können.

7. Partizipation als Basis einer Perspektiven eröffnenden Beratung und Begleitung

Pädagogisches Handeln im Kontext einer inklusiven Berufsorientierung muss allen jungen Menschen die Möglichkeiten zu einer selbstbestimmten Berufs- und Lebensplanung eröffnen. Hierzu sind aus unserer Sicht insbesondere folgende Maximen relevant:

Defizitorientierte Perspektiven reflektieren und bevormundende Haltungen überwinden

Die Realisierung einer Teilhabe eröffnenden inklusiven Berufsorientierung setzt voraus, dass Lehr- und Fachkräfte in der Praxis nach wie vor verbreitete defizitorientierte Perspektiven auf junge Menschen im Kontext von Behinderung und Benachteiligung erkennen, reflektieren und überwinden. Zugleich gilt es für die besonders ausgeprägten Machthierarchien im Kontext von Berufsorientierung und Berufsberatung sensibel zu sein, um damit einhergehende bevormundende Haltungen zu vermeiden (Truschkat & Stauber, 2013, S. 231). Das pädagogische Handeln im Kontext inklusiver Berufsorientierung soll

demzufolge auch nicht vermeintliche Defizite junger Menschen in ihrer Berufswahlkompetenz oder Ausbildungsreife fokussieren, sondern die eingeschränkten Partizipationsmöglichkeiten am Übergang Schule-Beruf erweitern. Im Zentrum von Berufsorientierung sollte das „Offerieren von Gelegenheiten zum Erwerb von (Lebens-)erfahrungen“ (Bigos, 2020, S. 338) für alle jungen Menschen stehen. Insofern sollen unabhängig von der besuchten Schulform alle beruflichen Wege einschließlich der Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung thematisiert werden. Über berufliche Wünsche und Vorstellungen ist mit den jungen Menschen grundsätzlich wertschätzend zu sprechen. Eine pauschale Be- und Entwertung von Berufszielen als ‚unrealistisch‘ sollte unterbleiben, da dies junge Menschen beschämen und entmutigen kann. Neuere Konzepte für die pädagogische Arbeit mit benachteiligten jungen Menschen betonen demgegenüber die Notwendigkeit zur Förderung einer hoffnungsvollen Zielorientierung und einer optimistischen Erwartungshaltung (Schropp, 2018). Der Ansatz einer Anerkennungssensiblen Berufsorientierung

berücksichtigt zudem bei der gemeinsamen Reflexion beruflicher Ziele das für ihre Berufswahlentscheidungen bedeutsame Bedürfnis nach sozialer Anerkennung (Oeynhausen & Mutlu, 2022).

Alle jungen Menschen als aktive Gestalter*innen ihrer Biografie anerkennen

Die Tendenz, steuernd und bevormundend in die berufliche Orientierung junger Menschen mit ungünstigeren schulischen Ausgangsbedingungen einzugreifen und sie z. B. beim Vorliegen von sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen pauschal in berufsvorbereitende Bildungsgänge des Übergangssektors oder die WfbM zu orientieren, gründet häufig in der gut gemeinten Absicht, mögliches Scheitern in Form von Abbrüchen zu vermeiden. Tatsächlich finden Abbrüche jedoch auch in Übergängen privilegierter junger Menschen mit Studienberechtigung, z. B. in Form von Studienfachwechseln oder des Wechsels in eine Berufsausbildung, statt und sind nicht grundsätzlich als Problem zu betrachten. Insofern müssen auch jungen Menschen mit Behinderungen Möglichkeiten des Ausprobierens einschließlich der Option späterer Um- und Neuorientierungen zugestanden werden. Vermeintlich ‚sichere‘ Wege wie die Teilnahme an einem berufsvorbereitenden Bildungsgang sind zudem keineswegs risikofrei, gelingt doch vielen Teilnehmenden langfristig keine stabile berufliche Perspektive (Autoren:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 294). Daher gilt es die Grenzen der pädagogischen Plan- und Steuerbarkeit beruflicher Orientierungs- und Übergangsprozesse anzuerkennen: Aus biografischen Studien ist bekannt, dass eine primär an institutionalisierten Anforderungen orientierte oder einseitig auf Anpassung zielende Berufswahlentscheidung mit der Gefahr einhergeht, nicht nachhaltig zu sein, wenn die Interessen, Wünsche und Neigungen der jungen Menschen bei der Berufswahlentscheidung nicht hinreichend zum Tragen kommen (Handelmann, 2020, S. 198ff.). „Beratung ist dann gelungen, wenn sie allein der erhöhten Entscheidungs- und Handlungskompetenz ihrer Ratsuchenden dient“ (Kohn,

2020). Deshalb muss das pädagogische Handeln die subjektiven Perspektiven der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ins Zentrum der Berufsorientierung stellen (siehe hierzu auch Kapitel 6), um mit ihnen gemeinsam biografisch anschlussfähige Wege in die berufliche Zukunft zu entwickeln und zu erschließen.

Beratungsprozesse partizipativ gestalten

Die Beratung Jugendlicher und junger Erwachsener im Zuge ihrer individuellen Berufsorientierung muss diese grundsätzlich als Expertinnen und Experten in eigener Sache anerkennen. Die Absicht, steuernd und bevormundend in den Berufswahlprozess einzugreifen, widerspricht den Grundsätzen professioneller Bildungs- und Berufsberatung, deren Ziel „[...] ausschließlich die erhöhte und in Freiheit angewandte Entscheidungs- und Handlungskompetenz der Ratsuchenden sein [kann und darf]“ (Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e.V., 2017, S. 5). Insofern sind im Kontext inklusiver Berufsorientierung kooperative Beratungsformen zu realisieren, in denen die Beziehung zwischen Ratsuchenden und Beratenden möglichst wenig hierarchisch gestaltet wird und die Beratung frei von anderen Interessen bleibt. Basis ist der Aufbau einer auf Empathie fußenden Vertrauensbeziehung (Mutzeck, 2008). Angesichts der Notwendigkeit, biografisch stimmige Berufswahlentscheidungen zu begünstigen, gilt es das Wissen, das Können sowie die Einstellungen der jungen Menschen in ihren unterschiedlichen Lebenssituationen angemessen im Beratungsprozess zu berücksichtigen (Möller, 2025, S. 15). Ein im Kontext von Behinderung entwickeltes Instrument stellt die sogenannte Berufswegekonferenz dar, in der die Jugendlichen gemeinsam mit Personensorgeberechtigten, Lehrkräften, Mitarbeitenden des Integrationsfachdiensts (IFD) und der Bundesagentur für Arbeit sowie ggfs. weiterer Sozialleistungsträger eine berufliche Zukunftsperspektive entwickeln. Allerdings ist Partizipation in diesem Format kein Selbstläufer, sondern bedarf einer angemessenen

Vorbereitung, einer fundierten und zielgruppengerecht gestalteten Information aller Beteiligten sowie einer partizipationsförderlichen Moderation (Grossart et al., 2017, S. 59ff.). Ein weiteres partizipatives Konzept stellt die Persönliche Zukunftsplanung dar. Hier entwickeln und realisieren (junge) Menschen mit Behinderung innerhalb eines z. B. aus Familie und Freundeskreis bestehenden Unterstützungsnetzwerks eine arbeitsweltbezogene Zukunftsvision. Die Unterstützung bezieht sich z. B. auf die Erarbeitung eines Fähigkeitsprofils, die Eingrenzung möglicher Arbeitsfelder sowie die Kontaktabahnung zu potenziellen Arbeitgebenden (Haslberger, 2012, S. 90-91). Zudem wurde im Rahmen des Berufsorientierungsprogramms die Bedeutung von Reflektionsgesprächen in den Instrumenten der beruflichen Orientierung thematisiert. Entstanden ist eine Handreichung für pädagogische Fachkräfte, wie stärkenorientiertes Feedback gegeben und ermutigende Reflektionsgespräche geführt werden können (Programmstelle Berufsorientierung im BIBB 2019).

Frühzeitige Anbahnung und konsequente Nutzung inklusiver Instrumente zur Teilhabe an Ausbildung und Arbeit

Dem Problem, dass junge Menschen mit Behinderungen ungeachtet alternativer Möglichkeiten noch immer häufig in Sonderinstitutionen orientiert werden, muss in der Berufsorientierung durch die frühzeitige Anbahnung und konsequenter Nutzung von auf Inklusion zielenden Instrumenten begegnet werden (zur aktuellen Übersicht siehe z. B. Stein & Kranert, 2025). Im Bereich der Berufsausbildung sind dies z. B. die begleitete betriebliche Ausbildung oder die Assistierte Ausbildung (AsA), durch die sowohl Ausbildungsinteressierte und Auszubildende als auch Betriebe unterstützt werden können. Das bislang nur auf betriebliche Ausbildung fokussierte Instrument sollte unserer Einschätzung nach auf alle Ausbildungsformen erweitert werden. Sollte Unterstützung in Form einer außerbetrieblichen Ausbildung (BaE) notwendig

sein, gilt es die kooperative Form zu bevorzugen, da hier der praktische Teil in Kooperationsbetrieben erfolgt und ein Wechsel in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis intendiert ist. Bei jungen Menschen mit Behinderungen, die einen Anspruch auf Leistungen im Eingangsverfahren und im Berufsbildungsbereich der WfbM haben, besteht die Möglichkeit der Förderung durch das Budget für Ausbildung. Hier besteht allerdings ein strukturelles Problem darin, dass die Förderung durch die Bundesagentur für Arbeit dadurch erschwert ist, dass den anspruchsberechtigten jungen Menschen häufig zuvor im Rahmen der Berufsberatung eine fehlende Ausbildungsreife attestiert wurde. Auf derartig weitreichende Zukunftsprognosen sollte angesichts ihrer exkludierenden Effekte entsprechend künftig verzichtet werden. Wir plädieren zudem dafür, das Budget für Ausbildung allen jungen Menschen zugänglich zu machen, die ohne diese Unterstützung eine Ausbildung voraussichtlich nicht erfolgreich absolvieren können. Zudem sollten auch hier alle Ausbildungsformen einbezogen werden. Eine Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt kann durch das Budget für Arbeit unterstützt werden. Damit die skizzierten Instrumente tatsächlich auch in Anspruch genommen werden können, müssen betroffene junge Menschen und deren Sorgeberechtigte in der Beratung über die zugrundeliegenden Rechte informiert werden. Unter der Perspektive „legal capabilities“ (Weyrich, 2024, S. 204) ist daher für eine Rechtsberatung am Übergang Schule-Beruf zu plädieren, durch die „sich Ratsuchende in ihrem Status als Leistungsberechtigte und Rechtsinhaber:innen begreifen lernen und zu mobilisierungsfähigen Rechtssubjekten weiterentwickeln“ (a.a.O.). Dies erfordert insbesondere, dass die Anspruchsvoraussetzungen und rechtlichen Regelungen sprachlich verständlich aufbereitet und erläutert werden. Dies gilt insbesondere auch im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. Junge Menschen und ihre Sorgeberechtigten sollten entsprechend frühzeitig auf einschlägige Beratungsinstitutionen im regionalen Kontext, etwa die Ergänzende unabhängige Teilhabeberatung, hingewiesen werden.

Konsequente Erschließung von Betrieben als Lern- und Erfahrungsräume für alle jungen Menschen

Die Eröffnung von vielfältigen Einblicken und handlungsorientierten Erfahrungen in der Berufs- und Arbeitswelt ist durch die frühzeitige Ermöglichung von Praktika in Betrieben auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt für alle jungen Menschen sicherzustellen. Dies erhöht insbesondere auch die Zugangschancen für junge Menschen mit Behinderungen, denen sich Betriebe im Rahmen der Beruflichen Bildung insbesondere dann öffnen, wenn sie bereits persönliche Kontakte zu Menschen mit Behinderungen im privaten und beruflichen Umfeld haben (Enggruber & Rützel, 2014, S. 45). Insofern trägt die Gewährleistung von Betriebspraktika auch mit zur in der UN-Behindertenrechtskonvention geforderten Bewusstseinsbildung bei (Artikel 8 UN-BRK), da die vielfach noch immer bestehenden Klischees und Vorurteile gegenüber Menschen mit Behinderungen durch reale Begegnungen im Kontext der Praktika abgebaut werden können. Da die qualitativ hochwertige Vorbereitung, Begleitung und Reflexion von Betriebspraktika voraussetzungsvoll ist und hierzu auch Netzwerke mit geeigneten Betrieben zu pflegen und weiterzuentwickeln sind, bedarf es an Schulen angemessener personeller Ressourcen. Zudem ist im Zuge der Praktikumsdurchführung bei jungen Menschen mit Behinderungen die Kooperation mit einschlägigen Institutionen zur beruflichen Teilhabe sicherzustellen (siehe hierzu auch Kapitel 9). Das Projekt „Berufliche Orientierung Inklusion (BOM-ZABIB)“ in Hessen ermöglicht zum Beispiel unter bestimmten Voraussetzungen die Unterstützung von Betriebspraktika durch Mitarbeitende des Integrationsfachdiensts (IFD). Derartige Angebote sollten künftig erweitert, konsequent an betriebliche Lernorte auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt gebunden und prinzipiell für alle jungen Menschen mit Behinderungen geöffnet werden. Zudem sollten sie noch stärker an deren unterschiedliche Bedarfe angepasst werden, indem z. B. bei Bedarf auch bereits im Zuge eines Betriebspraktikums ein Jobcoaching finanziert werden sollte. Da Betriebe häufig nicht hinreichend über die Unterstützungsmöglichkeiten im Kontext der Teilhabe am Arbeits-

leben informiert sind (Enggruber & Rützel, 2014, S. 54), sollte bereits im Zuge von schulischen Betriebspraktika auf entsprechende Beratungsangebote wie die der Einheitlichen Ansprechstellen für Arbeitgeber (EAA) verwiesen werden.

Erfahrungsmöglichkeiten im Kontext von Freiwilligen- und Auslandsaufenthalten, der Kinder- und Jugendarbeit sowie des Sports allen jungen Menschen zugänglich machen

Berufliche Orientierung findet keineswegs nur an schulischen und betrieblichen Lernorten statt; dies zeigt der hohe Anteil an jungen Menschen mit Studienberechtigung, die nach der Schulzeit zunächst im Rahmen von unterschiedlichen ‚Zwischenstationen‘ ihren Erfahrungshorizont in vielfältiger Weise erweitern, bevor sie ein Studium oder eine Berufsausbildung aufnehmen (Hüfner & Kreuz, 2019). Angesichts der Relevanz für die Berufs- und Zukunftsorientierung junger Menschen müssen derartige Angebote konsequent auch für bislang unterrepräsentierte Personengruppen geöffnet werden. Eine Befragung zu Inklusion und Diversität in Freiwilligendiensten verweist auf vielfältige Handlungsbedarfe (Krohn & Behrend, 2019). Notwendig ist eine verstärkte Bekanntmachung der Angebote, aus unserer Sicht bspw. auch im Kontext von Berufsorientierung, eine adressatengerechtere Akquise, bspw. auch durch mehrsprachiges Informationsmaterial bzw. in Leichter Sprache, die Unterstützung und Begleitung der jungen Menschen während des Freiwilligendienstes, bspw. durch Assistenzleistungen, sowie die Qualifizierung der Mitarbeitenden bei den Trägern in allen Fragen rund um Inklusion (Krohn, 2019).⁶ Analog hierzu profitiert eine inklusive Berufsorientierung auch von einer gleichberechtigten Teilhabe junger Menschen an Angeboten der offenen Kinder- und Jugendarbeit (Meyer, 2020) sowie von Sportvereinen (Litschke, 2017).

⁶ Das Bundesministerium für Bildung, Familie, Frauen und Jugend (BMBFSFJ) fördert die Koordinierungsstelle Inklusion und Diversität in den Freiwilligendiensten. Die Koordinierungsstelle ist eine bundesweite und format-, zentralstellen- und trägerübergreifende Anlauf- und Beratungsstelle für die Themen Inklusion und Diversität in den Freiwilligendiensten, die bis August 2026 gefördert wird. Die Umsetzung der Koordinierungsstelle liegt beim [Paritätischen Wohlfahrtsverband - Gesamtverband](#) in Berlin.

8. Schaffung inklusiver Infrastrukturen zur Berufsorientierung

Wenn von Infrastrukturen der Berufsorientierung gesprochen wird, dann sind – wie hier im 5. Kapitel beschrieben – eben nicht nur die Vernetzungen und lokale Koordination der Einzelmaßnahmen und Prozesse, wie z. B. Beratungs- oder Praktikumsangebote zur Berufsorientierung, Angebote und Maßnahmen in Schulen etc. angesprochen, sondern auch die Frage, wie die Interessen, die Fähigkeiten und das Wissen der jungen Menschen – und auch ihre Diskriminierungserfahrungen – sowie die Beratungsarbeit der jungen Menschen untereinander und der alltäglichen Unterstützer*innen im sozialen Umfeld anerkannt werden können. So sind für die inklusive Berufsorientierung auch die unsichtbaren Beratungs-, Begleitungs- und Motivationsprozesse sowie die Passungen zu formalen Strukturen entscheidend. Letztlich stellt das Zusammenspiel aller dieser Prozesse die Infrastruktur im Feld der Berufsorientierung dar und es entscheidet über den Grad der regionalen „Inklusivness“ (Oehme, 2017), wie diese im Geflecht von Aktivitäten eine inklusive Ermöglichungsstruktur der Berufsorientierung für alle junge Menschen ausbildet.

Insgesamt – dies wird seit Jahren betont – müssen Verantwortungsstrukturen aufgebaut werden, die die kommunalen Infrastrukturen in Netzwerken und Gremienarbeit koordinieren und rechtskreisübergreifend leisten können. Entsprechend sind diese mit Ressourcen und auch Koordinierungsmacht auszustatten sowie sozialräumlich zu verankern. Diese Koordinierung kann über Jugendberufsagenturen vor Ort organisiert oder aber über Landesprogramme flankiert werden. Als Beispiele können hier die Landesprogramme aus Sachsen („Regio-Aktiv“), Nordrhein-Westfalen („Kein Abschluss ohne Anschluss“) oder Hessen („OloV-Strategie“) genannt werden. Immer wieder sind entsprechende Koordinierungsinitiativen in den vergangenen dreißig Jahren gestartet worden, grundlegend ist aber, dass sie zukünftig explizit inklusiv geöffnet werden und sich nicht nur auf die Vernetzung institutioneller Angebote beziehen.

Inklusion ermöglichen bedeutet: Ständig Infrastrukturarbeit leisten

In der Forschung wird vor allem darauf hingewiesen, dass soziale Infrastrukturen grundsätzlich eher im Verborgenen (Star, 1999) wirken und häufig erst dann sichtbar werden, wenn sie nicht funktionieren, so z. B. während des Corona-Lockdowns, als viele Beratungs- und Praktikumsangebote geschlossen waren, die Schulen ihre Aufgaben nicht übernehmen konnten und folglich viele junge Menschen vor massiven Problemen in der Berufsorientierung standen. Selbst wenn die einzelne Maßnahme digital ersetzt werden konnte, fehlten die Anschlüsse und das Geflecht der Maßnahmen – die Infrastruktur – sowie das Miteinander und Ineinandergreifen funktionierten vor Ort nicht mehr.

Da Infrastrukturen alltagsweltlich zudem häufig allein mit den materiellen Bedingungen – wie Gebäuden, Beratungs- und Praktikumsstellen – verbunden werden, wird mitunter übersehen, dass diese kontinuierlich gepflegt, erarbeitet und permanent mit allen Akteur*innen weiterentwickelt und transformiert werden müssen (Schabacher, 2022). Um ihren Zweck erfüllen zu können, muss somit ständig Infrastrukturarbeit mit allen Beteiligten für eine inklusive Ermöglichungsstruktur der Berufsorientierung geleistet werden.

Für die Berufsorientierung stellt sich dabei die Frage, wie ein inklusives Ermöglichungsklima regional – bis in die analogen und digitalen Erzählungen vor Ort hinein – entstehen kann, so dass es selbstverständlich wird, dass allen jungen Menschen in gleicher Weise Praktika ermöglicht werden und sie unterschiedliche Berufsfelder und Berufe kennenlernen und ausprobieren können. Dies ist entscheidend, damit auch junge Menschen, ihre Peers und Eltern Vertrauen in inklusive Wege in der Berufsorientierung gewinnen können. Ständige Diskreditierungen der jungen Menschen in der analogen und

digitalen Welt als nicht ausbildungsreif etc. und Abwertungen inklusiver Arbeitsmärkte sind dabei ‚Gift‘ für ein inklusives Ermöglichungsklima in den regionalen Infrastrukturen.

Selbstorganisationen junger Menschen stärken

Infrastrukturarbeit in der Berufsorientierung wird von vielen stillen Akteur*innen getragen, z. B. von Eltern und Freund*innen, die nicht nur die Hauptberatungsarbeit leisten, sondern auch sehr häufig die alltäglichen Zwischenräume füllen, die Handlungsfähigkeit der jungen Menschen vor Ort in den regionalen Kontexten in kritischen Konstellationen z. B. wieder mitherstellen und Maßnahmen vor- und nacharbeiten etc. Eltern gelten über den gesamten Berufswahlprozess als die mit Abstand wichtigste Beratungsinstanz (Tillmann et al., 2014).

Eine Form der Beteiligung bieten Ansätze des Peer-Counselings, welche die Perspektive Betroffener einbeziehen und die daher auch stärker im Kontext von Berufsorientierung berücksichtigt werden sollten. So führt der Einsatz von Ausbildungsbotschafter*innen in Schulen dazu, dass Gleichaltrige auf Augenhöhe von ihren Werdegängen und Berufen berichten und so Role-Models und soziale Identitäten schaffen, an denen sich junge Menschen orientieren können (Beckmann et al., 2023). In besonderer Weise können somit auch Klischees aufgebrochen werden, wenn z. B. Botschafter*innen mit Beeinträchtigungen den Rahmen einer gelingenden Ausbildung erläutern oder junge Eltern von ihrer Teilzeit-Ausbildung berichten. Peers können nicht nur als Botschafter*innen in Schulen, sondern auch in der Beratung zum Einsatz kommen.

Doch diese Ansätze scheitern, wenn Eltern und Peers zur Mitwirkung verpflichtet werden sollen. Jegliche Formen der Instrumentalisierung stellen gerade keine Anerkennung der alltäglichen Erfahrungen und Unterstützung dar. So kann die Beratungsarbeit der Eltern und Peers auch die Rech-

te der jungen Menschen einschränken. Wünsche und Interessen beider Gruppen decken sich nicht zwangsläufig. Außerdem laufen Eltern- oder andere Unterstützerorganisationen, wie die Erfahrung zeigt, hin und wieder – meist unbewusst – Gefahr, gewissermaßen paternalistisch anstelle der betreffenden jungen Menschen zu agieren oder für sie zu sprechen, wo diese selbst willens und in der Lage wären, ihre Interessen zu artikulieren. Klar sollte immer bleiben, dass die Rechte der jungen Menschen – bei aller geschilderten Wichtigkeit des sozialen Umfelds – im Mittelpunkt stehen.

Insgesamt reagieren junge Menschen und auch ihre Unterstützer*innen sehr sensibel auf das regionale Klima, auf Bilder, Zuschreibungen und Ausgrenzungen. Sie müssen wahrnehmen – spüren – können, dass in der Region *Inklusion* gewollt wird und nicht von ihnen alltäglich erkämpft werden muss. Junge Menschen und ihre Unterstützer*innen machen zu häufig die Erfahrung, dass sie inklusive Wege gegen Beratungen und das soziale Klima in Regionen durchsetzen müssen. Grundlegend ist es darum auch, Diskriminierungserfahrungen nicht zu übergehen, sondern diese *mit* den jungen Menschen und ihren Unterstützer*innen zu bearbeiten.

Somit ist zu fragen, welche Diskurse über Ausbildung, Berufe und Arbeitswelt Barrieren in den Infrastrukturen verstärken und wie diese z. B. auf die jungen Menschen und die stillen Akteur*innen wirken. Letztlich gilt: Junge Menschen, ihre Peers, Eltern, Freund*innen, Selbstorganisationen können nicht durch Programme der Berufsorientierung inkludiert werden, sondern es können Infrastrukturen nur so partizipativ, offen und diskriminierungsfrei in den Regionen gestaltet werden, dass sie Inklusion ermöglichen (Oehme, 2025). In diesem Zusammenhang bietet der § 4a des SGB VIII die Möglichkeiten Selbstorganisation von jungen Menschen im Übergang, die Adressat*innen der Jugendsozialarbeit sind, zu fördern und stärker zu beteiligen.

Wegbegleiter*innen für junge Menschen am Übergang Schule-Beruf

Weiterhin sollten junge Menschen, die im Zuge der Begleitung des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt nur in eingeschränkter Weise auf familiäre oder sonstige soziale Unterstützung im direkten Lebensumfeld zurückgreifen können, im Kontext von Berufsorientierung frühzeitig Angebote zusätzlicher Wegbegleiter*innen, bspw. in Form von ehrenamtlichen Mentor*innen, Coaches oder Alltagsbegleiter*innen etc., in Anspruch nehmen können. Derartige Initiativen können junge Menschen insbesondere auch in der Interaktion mit für den Übergang Schule-Beruf relevanten Institutionen (z. B. Bundesagentur für Arbeit, Jugendamt, Ausländerbehörde) unterstützen und ihre Perspektive stärken. Zudem erleichtern sie bei jungen Menschen mit Behinderungen auch eine Autonomisierung gegenüber ihren Eltern und Sorgeberechtigten, die möglicherweise andere Vorstellungen zur beruflichen Zukunft haben und zum Beispiel primär den Aspekt der Versorgung im Blick haben. Positive Effekte im Bereich Ausbildung werden beispielsweise in Bezug auf die Initiative VerA berichtet, bei der Auszubildende mit Schwierigkeiten in der Ausbildung durch ehrenamtliche Senior Expert*innen begleitet werden (Heinzelmann et al., 2023). Wichtig sind aus unserer Sicht bei derartigen Initiativen eine angemessene Vorbereitung und Begleitung der Ehrenamtlichen durch professionelle pädagogische Fachkräfte.

Inklusive Berufsorientierung braucht gerade Offenheit für nicht-lineare Wege

Infrastrukturen sollen Gelegenheiten, Beratungs- und Erfahrungsangebote der Berufsorientierung für alle jungen Menschen schaffen. Wie junge Menschen diese für ihre Orientierung nutzen, wie sie subjektive Entscheidungen treffen, Umwege gestalten (möchten), ist wiederum unterschiedlich und sollte im Rahmen der Berufswahlfreiheit offen sein. Dies bedeutet aber auch, dass Berufsorientierung von jungen Menschen nicht linear verläuft, wie es auch Berufswahltheorien verdeutlichen (Hirschi & Baumeler, 2020). Berufsorientierung hat entsprechend auch die Wege mit den jungen Menschen immer wieder zu reflektieren und immer wieder neue erreichbare Horizonte in ihrem sozialen Umfeld mit ihnen herauszuarbeiten. Grundlegend ist dabei anzuerkennen, dass Berufsorientierung nicht planbar ist.

Dem steht die in institutionellen Kontexten häufig wahrzunehmende Erwartung entgegen, gerade bei Jugendlichen mit Behinderungen oder benachteiligten Jugendlichen durch ein Angebot der Berufsorientierung schnelle Klarheit und Entscheidungen zu erzeugen (Lemke et al., 2024). Inklusive Berufsorientierung setzt aber eine ermöglichende, sozialräumlich erreichbare und Diskriminierung vermeidende Infrastruktur voraus. Junge Menschen mit Behinderungen müssen erkennen können, dass sie berufliche Erfahrungen in ihren sozialräumlichen Bezügen machen können, sie diese auch örtlich alltäglich erreichen können und Barrieren bearbeitet werden. Es braucht die Offenheit für einen hochgradig partizipativen – nicht linearen – Prozess mit den unterschiedlichen Beteiligten.

Inklusion ermöglichende Infrastrukturen schaffen

Das Ziel dieser inklusiven Infrastrukturarbeit für die Berufsorientierung auf kommunaler Ebene muss es sein, für alle jungen Menschen eine diskriminierungsfreie Teilhabe und ein breites Spektrum an Erfahrungen und Erlebnissen zu ermöglichen, denn neuere, eher konstruktivistische Berufswahltheorien unterstreichen die Bedeutung von einer Vielzahl an Umwelt- und Einflussfaktoren, einer Dynamik des Prozesses, der nicht linear und planbar ist, sowie unvorhersehbarer Ereignisse und Zufälle (Hirschi & Baumeler, 2020).

Inklusiv ermöglichende Infrastrukturen sehen verschiedene Angebote für junge Menschen zu bestimmten Zeiten und an unterschiedlichen Orten vor, suchen immer wieder Vernetzungen, wirken diskriminierenden Diskursen entgegen und laden zur Partizipation ein. Eine solche Partizipation können die Jugendberufsagenturen vor Ort ermöglichen, wenn sie sich sozialräumlich und vor allem inklusiv öffnen. Über das Netzwerk dieser rechtskreisübergreifenden Kooperationsbündnisse können Angebote mit Partnern gestaltet werden. In den Jugendberufsagenturen findet eine gemeinsame Beratung der jungen Menschen statt, die die jeweiligen Möglichkeiten und Leistungen der drei Partner Agentur für Arbeit, Jobcenter und Jugendamt umfasst. Häufig kommen für die Gestaltung und Umsetzung von Angeboten der Berufsorientierung die Schulen, die Träger der Jugendhilfe, die Bildungs- und Sozialeinrichtungen sowie die Kammern und Betriebe hinzu. Dabei kann es um regelmäßige Angebote wie die Berufsberatung zu festen Sprechzeiten in Schulen oder Jugendhäusern, vielleicht auch mobile Anlaufstellen in den Stadtteilen gehen oder aber um punktuelle Ereignisse und Aktionen wie eine Azubi-Woche, Ausbildungsmessen oder Speed-Datings mit Betrieben. Jugendberufsagenturen oder anderen koordinierenden Stellen kann dabei auch eine wichtige Rolle als Lotsen zuteilwerden (Enggruber & Neises, 2025). Diese Angebote sind

aber davon abhängig, wie sie in die kommunale Infrastruktur eingebunden sind; sie sind vom Engagement der Beteiligten vor Ort abhängig und nicht immer ausreichend strukturell untersetzt.

Aus dieser Perspektive wird dann deutlich, dass gerade die sozialen Konstellationen, Beratungen und Entscheidungen an den ganz unterschiedlichen Nahtstellen in der Infrastruktur die Inklusivness der Berufsorientierung auszeichnen. Entsprechend sind die Programme auf den unterschiedlichen Ebenen zu überprüfen, inwieweit sie diskriminierungsfrei junge Menschen in der Berufsorientierung stärken und ihnen gleichberechtigte berufliche Probier- und Bildungswege eröffnen. Es ist zu vermeiden, dass Jugendliche mit Behinderungen, aber auch andere junge Menschen in den Entscheidungsarenen an den Übergängen und in den Schulen (Lemke et al., 2024) immer wieder unter Druck stehen, sich doch für einen exkludierenden Weg zu entscheiden, weil dieser vermeintlich in der Konstellation mehr Sicherheit in der Lebenslaufplanung verspricht.

Zusammenfassende Thesen und Handlungsperspektiven

Abschließend sollen an dieser Stelle die zentralen Aussagen der Expertise in acht Thesen zugespitzt und somit zugleich zentrale Handlungsperspektiven formuliert werden:

(1) Barrieren überwinden und Teilhaberechte sichern

Voraussetzung einer inklusiven Berufsorientierung ist ein grundlegender Perspektivwechsel, durch den ein im Wesentlichen auf vermeintlich unzureichende Kompetenzen junger Menschen beschränkter Blick überwunden wird. Demgegenüber nimmt eine inklusive Berufsorientierung eine relationale Perspektive auf die komplexen Herausforderungen an Übergängen von der Schule in die Berufs- und Arbeitswelt ein, deren Bewältigung ganz entscheidend durch institutionelle und gesellschaftliche Kontextbedingungen konstituiert wird. Im Fokus des pädagogischen Handelns müssen entsprechend nicht individuelle Defizite junger Menschen stehen, sondern Barrieren, welche die Möglichkeitsräume der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Zuge ihrer individuellen Berufsorientierung und Übergangsgestaltung begrenzen. Dies setzt voraus, die jungen Menschen in ihrem jeweiligen sozialen Umfeld einschließlich ihrer sozioökonomischen Bedingungen (Lebenslagen-Konzept) und den Gegebenheiten am regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu betrachten, um sie angemessen in ihrer Berufsorientierung begleiten und aktiv bei der von ihnen favorisierten Übergangsgestaltung zu unterstützen. Eine inklusive Berufsorientierung lehnt es ab, die Teilhabe an beruflicher Bildung und Beschäftigung von einer ‚Bringschuld‘ junger Menschen abhängig zu machen und an vermeintliche Normalitätsstandards wie Ausbildungsreife und Berufswahlkompetenz zu knüpfen. Demgegenüber plädiert eine inklusive Berufsorientierung für die institutionelle Verankerung von grundlegenden Beteiligungsrechten für alle jungen Menschen an allen sie im Kontext von Berufsorientierung und Übergangsgestaltung betreffenden Entscheidungen.

(2) Bedarfe in einem gemeinsamen Prozess klären

In einem *Ermöglichungsraum* inklusiver Berufsorientierung gilt es, Bedarfe mit den jungen Menschen partizipativ und an der Biografie orientiert zu klären und Kompetenzen sowie Fähigkeiten anerkennend und diskriminierungsfrei erfahrbar zu machen. Die jungen Menschen haben in ihren jeweiligen Lebenslagen sehr unterschiedliche Erfahrungen mit Arbeitswelten und Berufsbildern gemacht. Sie haben auch sehr unterschiedliche materielle Ressourcen und soziale Handlungsspielräume sowie soziale Zuschreibungen hinsichtlich ihrer beruflichen Möglichkeiten erfahren. Bedarfsklärungen müssen an diesen jeweiligen Lebenskonstellationen und Erfahrungen angeschlossen. Dies bedeutet häufig die Perspektive zu drehen und nicht davon auszugehen, Kompetenzen zu messen, dann Bedarfe festzustellen und jungen Menschen schließlich Wege zu zeigen bzw. sie zu platzieren. In einer inklusiven Berufsorientierung ist die Bedarfsklärung ein begleitender und gemeinsamer Aushandlungs- und Dialogprozess, in dem sukzessive eine gemeinsame Sprache dafür gefunden wird, wie und welche Kompetenzen und Fähigkeiten erfahrbar werden können. Bedarfsklärung bedeutet entsprechend, den jungen Menschen neue berufliche Horizonte erfahrbar zu machen, in denen sie selbst Sprachen für ihre Kompetenzen und Fähigkeiten finden können, so dass sie diese selbst einschätzen lernen und ihre Möglichkeiten schließlich ausloten und erweitern können.

(3) Junge Menschen durch Einbindung der Jugendhilfe erreichen

Jeder junge Mensch hat ein Recht auf eine diskriminierungsfreie Teilhabe in der Berufsorientierung. Viele junge Menschen werden erst durch die zahlreichen Angebote der Jugendhilfe bzw. Jugendsozialarbeit erreicht. Dort findet Berufsorientierung im unmittelbaren Alltag der jungen Menschen – auf der Straße, im Stadtteil, in der Schule, in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in der mobilen Beratung, in der Jugendwerkstatt etc. statt. Der menschenrechtliche Zugang gibt der Jugendsozialarbeit das Mandat, immer wieder neu ausgehend von der Lebenslage aller jungen Menschen, Zugänge für eine diskriminierungsfreie Teilhabe im Alltag einzufordern und den nächsten Schritt mit den jungen Menschen gemeinsam zu gestalten. Sie ist dabei parteilich und im Netzwerk der institutionalisierten Hilfen die Instanz, mit der junge Menschen immer wieder neu ansetzen und sich auch gegen diskriminierende Zuschreibungen zur Wehr setzen können. Auch macht sie auf Freiwilligendienste, Auslandsaufenthalte und sonstige Erprobungsräume aufmerksam, die für viele junge Menschen, insbesondere bei belasteten Lebenslagen, gar keine Option darstellen. Doch kann die Jugendsozialarbeit sie dazu ermutigen und unterstützen, auch solche zunächst als abwegig oder nicht realisierbar empfundenen Erfahrungsräume für sich und ihre Berufsorientierung zu nutzen. Insgesamt ist die Jugendsozialarbeit für die lokalen Infrastrukturen der Berufsorientierung von zentraler Bedeutung, da sie im unmittelbaren sozialen Umfeld agiert und viele Angebote durch sie erst für die jungen Menschen erreichbar werden. Sie braucht dafür einen durch die kommunale Kinder- und Jugendhilfe abgesicherten Auftrag und eigenständigen Raum, um von den jungen Menschen als unabhängig und parteilich wahrgenommen werden zu können.

(4) Perspektiven und Wege in der Beratung eröffnen

Inklusiv ausgerichtete Beratung im Kontext Schule, Berufsberatung der BA einschließlich Rehaberatung sowie weiterer Institutionen am Übergang Schule-Beruf einschließlich der Jugend(berufs-)hilfe begegnet allen jungen Menschen gleichermaßen mit Respekt und Wertschätzung und nimmt sie grundsätzlich in ihren beruflichen Interessen und Wünschen ernst. Sie stärkt die jungen Menschen in ihrer Entscheidungs- und Handlungskompetenz und verzichtet grundsätzlich darauf, steuernd in den Prozess der Berufswahlentscheidung einzugreifen. Demgegenüber wird eine auf Empathie fußende Kooperationsbeziehung etabliert, im Zuge derer das Wissen, Können und die Einstellungen der jungen Menschen in ihren jeweiligen Lebenssituationen aktiv einbezogen werden (Möller, 2025, S. 15). Beratung im Kontext inklusiver Berufsorientierung zielt darauf Perspektiven zu eröffnen, unterschiedliche Optionen zu skizzieren und konkrete Wege zu beschreiben. Hierzu ist notwendig, dass Berater*innen über ein sich stetig aktualisierendes Wissen zu inklusiven Instrumenten im Bereich Beruflicher Bildung und Beschäftigung einschließlich der rechtlichen Rahmenbedingungen verfügen und es den jungen Menschen sowie deren Unterstützer*innen verfügbar machen. Dies schließt insbesondere Informationen zu den Zugangsvoraussetzungen und Zugangswegen sowie die aktive Unterstützung bei administrativen Prozessen ein. Die jungen Menschen selbst und ihre Unterstützer*innen sind wiederum umfassend über ihre Rechte und die ihnen zustehenden Ansprüche aufzuklären.

(5) Aus- und Fortbildungen für eine ermöglichende Beratung absichern

Die Aus- und Fortbildung der in der Berufsorientierung tätigen Lehrpersonen und Fachkräfte der Sozialen Arbeit und Sonderpädagogik, insbesondere aber auch die Aus- und Fortbildung der Berufsberater*innen der BA (einschließlich der Rehaberater*innen) muss dieses ermöglichende Beratungsverständnis sowie die daran geknüpften Rechtskenntnisse zu einer teilhabeorientierten Berufsberatung transportieren. Die Lehr- und Fachkräfte müssen sich die entsprechenden Kompetenzen aneignen können, die sie auf den verschiedenen Ebenen für eine inklusive Berufsorientierung benötigen: in der dialogischen Interaktion mit den Jugendlichen, bei der (regionalen) Kooperation mit anderen Fachkräften und der Gestaltung entsprechender Angebotsstrukturen. Dies setzt auch voraus, dass die Themenfelder Berufsorientierung und berufliche Teilhabe stärker in pädagogischen Studiengängen einschließlich der Lehrkräftebildung zu adressieren sind (SWK, 2025, S. 123).

(6) Angemessene personelle Ressourcen bereitstellen

Damit inklusive Berufsorientierung praktisch funktionieren kann, sind adäquate, dem hier skizzierten menschenrechtlichen Auftrag angemessene, personelle Ressourcen unverzichtbar. Das bedeutet auch, dafür zu sorgen, dass Berufsorientierung an allen Schulen institutionell fest verankert und vor allem mit auskömmlichen Stellenumfängen hinterlegt ist, um die verschiedenen Facetten zufriedenstellend bearbeiten zu können, die mit einer inklusiv aufgestellten Berufsorientierung verbunden sind. Dazu gehört beispielsweise eine wachsende und nachhaltige Vernetzung mit dem regionalen Ausbildungsmarkt, um allen und nicht nur ‚leistungsstarken‘ Schüler*innen Praktika bei Arbeitgebenden zu ermöglichen, ebenso wie die Gestaltung von begleitenden Angeboten im Unterricht, etwa zur Reflexion anstehender bzw. stattgefundener Praktika. Eingerechnet werden sollte auch ausreichend Zeit für die Anbahnung, Koordination und unterstützende Begleitung von anderen für die berufliche Orientierung hilfreichen Aktivitäten der Schüler*innen – zu denken wäre an Freiwilligendienste, Auslandsaufenthalte, soziale oder ehrenamtliche Tätigkeiten und anderes mehr – als wichtige Erfahrungs- und Erprobungsräume für junge Menschen, unabhängig von ihrem Förder-, sozialen oder sonstigen Status.

(7) Digitale Angebote reflektieren und begleiten

Digitale Angebote, die zunehmend in die Infrastruktur der Berufsorientierung reichen, sind kritisch zu betrachten; hier gilt es, qualitätsgesicherte und neutral ausgerichtete statt interessengeleitete Angebote einzubinden. Digitale Angebote sollten nicht einfach Normalitätsvorstellungen über automatisierte Abläufe reproduzieren. Vielmehr sind sie als Flankierung und Unterstützung der Bedarfsklärung und Beratung in dem oben beschriebenen Sinne auszurichten. Digitale Angebote können Reflexionsprozesse sowie Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit stärken, wenn sie prozessorientiert in die Beratung und Berufsorientierung integriert werden. Beispiele hierfür sind die Angebote der Bundesagentur für Arbeit unter „meinBERUF“ sowie des BIBB-Portals [zynd.de](https://www.zynd.de), die vor dem Hintergrund der stärkeren Einbindung des sozialen Umfelds und der Peers konzipiert sind. „Diese Anwendungen zielen auf eine schrittweise Reflexion individueller Beweggründe und Kontextfaktoren, die das Entscheidungshandeln prägen“ (Neises & Weiß, 2023, S. 42). Auch für die digitale Begleitung und Reflektion von Praktika und betrieblichen Phasen wurde die Anwendung Preezy entwickelt, die im Portal [zynd](https://www.zynd.de/play/preezy) unter www.zynd.de/play/preezy zu finden ist. In einigen Bundesländern steht mit der bwapp (berufswahlapp: <https://berufswahlapp.de/>) ein Portfolio zum Einsatz in der Schule zur Verfügung. Digitale Angebote sind sowohl niedrigschwellig und barrierearm zu gestalten als auch jugendgerecht und für die Nutzung auf verschiedenen Geräten und Bildschirmgrößen auszurichten. Bei der Nutzung von KI-Systemen muss kritisch betrachtet werden, wie diese pädagogische Begleitung und soziale Interaktion stärken kann, statt diese zu verringern. Darüber hinaus bedarf es konkreter Nutzungskonzepte, an denen sich Fachkräfte orientieren können, und letztlich auch Fortbildungen für den sinnvollen didaktisch-methodischen Einsatz in Beratung und Lehre.

(8) Angebote im kommunalen Netzwerk gestalten

In einem inklusiven Verständnis von Berufsorientierung als Raum zur Erprobung und Ermöglichung für alle jungen Menschen ist die Betrachtung und Einbeziehung der Angebote und Akteure auf kommunaler Ebene, also der Infrastruktur vor Ort, zentral. Hierbei können Jugendberufsagenturen als rechtskreisübergreifende Kooperationsbündnisse in zweierlei Hinsicht eine wichtige Rolle spielen, wenn sie sich inklusiv öffnen. Einerseits geht es um eine gemeinsame, rechtskreisübergreifende Beratung mit den jungen Menschen unter Einbezug der kommunalen Netzwerkpartner. Andererseits gilt es, das regionale Angebotsspektrum zu kennen, Lücken zu identifizieren und eigene Angebote in Kooperation mit Akteuren vor Ort zu gestalten, um möglichst viel Erprobungsraum für junge Menschen zu schaffen. Hierbei können Landesprogramme wie KAoA in NRW, Regio-Aktiv in Sachsen oder Olov in Hessen genutzt werden, diese Gestaltung zu flankieren und ggfs. Netzwerke zu koordinieren. In Hamburg wird ein umfassender Ansatz der Jugendberufsagentur verfolgt, um Wege in Ausbildung zu gestalten, auch mit einem inklusiven Weg, der auf routinemäßige Zuweisungen von Menschen mit Beeinträchtigungen verzichtet, vielmehr über „dual & inklusiv“ (Praxisbericht bei der BIBB-Fachstelle überaus: <https://www.ueberaus.de/dual-und-inklusiv>) die Ermöglichung gemeinsam mit Betrieben im Fokus hat. Auf dieser Ebene könnten zudem Schulen dabei unterstützt werden, Praktika und betriebliche Phasen zu organisieren, indem auf regionaler Ebene ein Netzwerk an Betrieben und Praktikumsgebern geschaffen wird. In Sachsen-Anhalt wurde hierzu bspw. ein Ansatz der Unterstützung durch so genannte „Praktikumslotsen“ erprobt.

Literatur

- Albrecht, P. (2023).** Berufsvorbereitung und Anschlussverläufe. Sichtweisen, Erfahrungen, Wahrnehmungen von jungen Geflüchteten und Expert*innen. Wiesbaden: Springer VS.
- Alheit, P. (2003).** „Biographizität“ als Schlüsselqualifikation. Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. In ABWF/QUEM (Hrsg.), Weiterlernen – neu gedacht. Erfahrungen und Erkenntnisse (S. 7-33). QUEM-report 78. Berlin.
- Alheit, P., Dausien, B., Kaiser, M. & Truschkat, I. (2003).** Neue Formen (selbst) organisierten Lernens im sozialen Umfeld. Qualitative Analyse biographischer Lernprozesse in innovativen Lernmilieus. Quem-Materialien Nr. 43. Berlin.
- Allianz für Aus- und Weiterbildung 2015 – 2018.** https://www.zdh.de/fileadmin/Oeffentlich/Bildung/ALT/Allianz/141212_allianz-fuer-aus-und-weiterbildung-2015-2018.pdf.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018).** Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv Publikation.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022).** Bildung 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld: wbv Publikation.
- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2024).** Bildung 2024. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung. Bielefeld: wbv Publikation.
- BA (Hrsg.) (2004).** Bundesagentur für Arbeit. Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Ausbildungspakt 2004. https://doku.iab.de/chronik/31/2004_06_16_31_ausbildungspakt.pdf.
- BA (Hrsg.) (2006).** Bundesagentur für Arbeit. Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. https://www.arbeitsagentur.de/bildung/datei/kriterienkatalog-ausbildungsreife_ba022371.pdf.
- BA (Hrsg.) (2006).** Bundesagentur für Arbeit. Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs – Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. https://www.arbeitsagentur.de/bildung/datei/kriterienkatalog-ausbildungsreife_ba022371.pdf.
- Baethge, M. (2010).** Neue soziale Segmentationsmuster in der beruflichen Bildung. In H-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule (S. 275-298). Wiesbaden: VS Verlag.
- Barlovic, I., Ullrich, D. & Wieland, C. (2024).** **Ausbildungsperspektiven 2024.** Eine repräsentative Befragung von jungen Menschen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. www.chance-ausbildung.de/jugendbefragung2024.
- Beckmann, J., Esteve, A. E. & Granato, M. (2023).** Können Rollenvorbilder junge Frauen für IT-Ausbildungsberufe begeistern? „Ausbildungsbotschafter“ als Beispiel einer anerkennungssensiblen Berufsorientierung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP), 52 (2), S. 18-22.
- Beer, M. (2025).** Inklusion im Berufseinstieg. Gate-keeping am Übergang Schule-Berufsausbildung aus Sicht von Auszubildenden mit Lernbeeinträchtigungen. Bielefeld: wbv Publikation.
- Beierling, B., Enggruber, R., Neises, F., Palleit, L., Oehme, A., Schröer, W., Thielen, M. & Tillmann, F. (2024a).** Jugendberufsorientierungen als Beitrag inklusiver Übergangsgestaltung zwischen Schule und Beruf. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. www.bibb.de/dienst/publikationen/de/20114.
- Beierling, B., Enggruber, R., Neises, F., Oehme, A., Palleit, L., Schröer, W., Thielen, M. & Tillmann, F. (2024b).** Abbau von Zugangsbarrieren zu Berufsausbildung und Erwerbsarbeit als Strategie zur Fachkräftegewinnung. Überlegungen zur inklusiven Gestaltung von Hilfen aus menschenrechtlicher Perspektive. bwp@, Ausgabe 46, i Diskussionsbeiträge. www.bwpat.de/ausgabe46/beierling_etal_bwpat46.pdf.
- Berg, A. (2017).** Lernbiographien Jugendlicher am Übergang Schule – Beruf. Theoretische und empirische Analysen zum biographischen Lernen von Praxisklassenschülern. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bertelsmann Stiftung & Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.) (2025).** Jugendliche im Übergangssektor. Eine Befragung von Fachkräften. www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/2025_Uebergangsbefragung.pdf.

BIBB (Hrsg.) (2018). Berufswahlkompetenz und ihre Förderung. Evaluation des Berufsorientierungsprogramms BOP. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). www.bibb.de/dienst/publikationen/de/9214

BIBB (2024). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2024. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/download/19931>

Bigos, M. (2020). Schule als kooperativer Akteur der Berufsorientierung. Eine qualitative Untersuchung an allgemeinbildenden Schulen. Wiesbaden: Springer Gabler.

BJK – Bundesjugendkuratorium (Hrsg.) (2025). Junge Erwachsene und soziale Mobilität. Chancengerechtigkeit im jungen Erwachsenenalter in Zeiten des Fachkräftebedarfs. <https://bundesjugendkuratorium.de/data/BJK-Stellungnahme-Junge-Erwachsene-soziale-Mobilit%C3%A4t-2025-Web.pdf>

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.

Blaczyk, S. & Schreiner, M. (2024). Übergänge von Schüler*innen aus Förderschulen. Zeitschrift für Inklusion, 19 (4), S. 26-43. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/804>.

BMBF (2022). Qualitätsstandards zur Durchführung von Potenzialanalysen im Rahmen des Berufsorientierungsprogramms (BOP). Bonn & Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). https://www.berufsorientierungsprogramm.de/bop/shareddocs/downloads/qualitaetsstandards/qualitaetsstandards-pa-2024.pdf?_blob=publicationFile&v=2

BMBF (2024a). Berufsbildungsbericht 2024. Bonn & Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

BMBF (2024b). Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bekanntmachung der Vereinbarung zwischen Bund und Ländern zur Umsetzung des Startchancen-Programms für die Jahre 2024 bis 2034 (BLV), Bundesanzeiger vom 27.09.2024. <https://www.bmfr.bund.de/SharedDocs/Bekanntmachungen/DE/2024/09/2024-09-27-bekanntmachung-scp.html?templateQueryString=Startchancen>.

BMBF & MK (2022). Bundesministerium für Bildung und Forschung & Niedersächsisches Kultusministerium: Vereinbarung zur Durchführung der Initiative Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss. https://www.mk.niedersachsen.de/download/136817/Bildungsketten_Vereinbarung.pdf.

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

BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2024). 17. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lage junger Menschen und die Bestrebungen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. <https://www.bmfsfj.bund.de/resource/blob/244626/b3ed585b0cab1ce86b3c711d1297db-7c/17-kinder-und-jugendbericht-data.pdf>

Böhnisch, L. (1982). Der Sozialstaat und seine Pädagogik. Sozialpolitische Anleitungen zur Sozialarbeit. Neuwied u. Darmstadt: Luchterhand.

Böhnisch, L. (2012). Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Bonna, F. (2018). Berufliche Zukunftsvorstellungen Langzeitarbeitsloser: Eine biographieanalytische Untersuchung. Bielefeld: wbv Publikation.

Bornemann, E. (1960). Das Wesen der Berufsreife. Psychologie und Praxis, 4, S. 1-8.

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

Brüggemann, T. & Rahn, S. (2020). Zur Einführung in die 2., vollständig überarb. und erweiterte Auflage: Der Übergang Schule-Beruf als gesellschaftliche Herausforderung und professionelles Handlungsfeld. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch (S. 11-24). Münster: Waxmann.

Bundesverfassungsgericht (2020). Beschluss der 2. Kammer des Zweiten Senats vom 30. Januar 2020 – 2 BvR 1005/18. https://www.bverfg.de/e/rk20200130_2bvr100518.html.

- Bundesverfassungsgericht (2023).** Urteil des Ersten Senats vom 22. November 2023 – 1 BvR 2577/15. https://www.bverfg.de/e/rs20231122_1bvr257715.html.
- Burger C., Niemann S. & Thönnies, L. (2024).** Inklusionsbarometer Jugend. Eine Studie zu ungleichen Teilhabechancen von jungen Menschen in Deutschland. Bonn: Aktion Mensch e.V. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-96528-2>
- Butz, B. & Deeken, S. (2014).** Subjektbezogene Berufsorientierung – Individueller Lernprozess und kooperative Aufgabe. In N. Pötter (Hrsg.), Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf (S. 97-113). Wiesbaden: Springer.
- Bynner, J. & Parsons, S. (2002).** Social Exclusion and the Transition from School to Work: The Case of Young People Not in Education, Employment, or Training (NEET). Journal of Vocational Behavior, Vol. 60, Nr. 2, S. 289-309.
- Calmbach, M. & Edwards, J. (2019).** „Deutschland ist das Land der Chancen“. Berufsorientierungen junger Geflüchteter. Eine qualitative SINUS-Studie. Wiesbaden: Springer VS.
- CJD (o.J.).** Christliches Jugenddorfwerk. Kompetenzanalyse Profil AC. Das Verfahren im Überblick. <https://www.cjd.de/de/verfahren-kompetenzanalyse-profil-ac>.
- Clark, Z. (2025).** Jugend als Capability? Der Capabilities Approach als Basis für eine gerechtigkeits- und ungleichheitstheoretische Jugendforschung. 2. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Clormann, C. & Hartung, N. (2020).** Berufsorientierung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Konzeption eines Curriculums zur Berufsorientierung an der Mosaikschule Marburg. Behindertenpädagogik, 59 (2), S. 203-213.
- Dahmen, S. & Thielen, M. (2024).** Thematisierungsweisen beruflicher Zukünfte in Rückmeldegesprächen von Potenzialanalysen. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Spezial 22. <https://www.bwpat.de/ausgabe/spezial22/dahmen-thielen>.
- Degener, T. (2016).** Völkerrechtliche Grundlagen und Inhalt der UN BRK. In T. Degener, K. Eberl, S. Graumann, O. Maas & G. Schäfer (Hrsg.), Menschenrecht Inklusion. 10 Jahre UN-Behindertenrechtskonvention - Bestandsaufnahme und Perspektiven zur Umsetzung in sozialen Diensten und diakonischen Handlungsfeldern (S. 11-51). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, Neukirchener Theologie.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (o. J.).** Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention. Die UN-Behindertenrechtskonvention. www.institut-fuer-menschenrechte.de/das-institut/monitoring-stelle-un-brk/die-un-brk.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2020).** Entwicklung der Menschenrechtssituation in Deutschland Juli 2019 – Juni 2020. Bericht an den Deutschen Bundestag gemäß § 2 Absatz 5 DIMRG. Berlin. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Menschenrechtsbericht/Menschenrechtsbericht_2020.pdf.
- DGB – Deutscher Gewerkschaftsbund (Hrsg.) (2023).** Stellungnahme des Deutschen Gewerkschaftsbundes zum Referentenentwurf des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales – Entwurf eines Gesetzes zur Stärkung der Aus- und Weiterbildungsförderung und Einführung einer Bildungszeit. Berlin.
- Dick, O. (2017).** Sozialpädagogik im „Übergangssystem“. Implizite Wissens- und Handlungsstrukturen von sozialpädagogischen Fachkräften in einem arbeitsmarktpolitisch dominierten Arbeitsfeld. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2019).** Ausbildung 2019. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Berlin/Brüssel: Deutscher Industrie- und Handelskammertag e.V. www.dihk.de/resource/blob/11436/a34c93fa0d1ea9989fe37a-357e9bd3dc/bildung-dihk-ausbildungsumfrage-2019-data.pdf.
- DIHK – Deutscher Industrie- und Handelskammertag (2023).** Schulische Bildung verbessern – Fachkräfte für die Wirtschaft sichern. DIHK-Positionspapier 2023. <https://www.dihk.de/resource/blob/108474/c943a7efd503d933a6a5b2ebf74d58f8/bildung-dihk-positionspapier-schulpolitik-2023-data.pdf>
- Dittrich, C. & Walther, A. (2020).** Berufsorientierung durch Information und Verantwortung. Prozessierung von Übergängen durch die Inszenierung von Beratung in der Schule. In H. Chyle, C. Dittrich, C. Muehe, C. Schröder & N. Wlassow (Hrsg.), Übergänge in Arbeit gestalten. Beratungsdienstleistungen im Vergleich (S. 115-156). Weinheim: Beltz Juventa.
- DJI (2023).** Deutsches Jugendinstitut: DJI-Surveys „Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten (kurz AID:A)“ 2023. <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/aida-2023.html>.

Dobischat, R., Kühnlein, G. & Schurgatz, R. (2012). Ausbildungsreife. Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung. Arbeitspapier 189 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.

Doll, D. & Scherr, A. (2023). Unbeabsichtigte Bildungswirkungen. Was offene Kinder- und Jugendarbeit zur Verringerung von schulischer Bildungsungleichheit beiträgt. Sozial Extra, Nr. 47, S. 297-303. <https://doi.org/10.1007/s12054-023-00626-z>.

Driesel-Lange, K., Kracke, B., Hany, E. & Kunz, N. (2020). Entwicklungsaufgabe Berufswahl. Ein Kompetenzmodell zur Systematisierung berufsorientierender Begleitung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage (S. 57-72). Münster: Waxmann.

Driesel-Lange, K., Gehrau, V., Brüggemann, T. & Epker, M. (2023). Der Berufsorientierungsindex (BOX). Theoretische und empirische Fundierung von Befragungssystems zur beruflichen Entwicklung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 119 (1), S. 80-110.

Eberhard, V., Beicht, U., Krewerth, A. & Ulrich, J. G. (2013). Perspektiven beim Übergang Schule - Berufsausbildung. Methodik und erste Ergebnisse aus der BIBB-Übergangsstudie 2011, Heft-Nr. 142. Bonn.

Eberhard, V. & Ulrich, J. G. (2010). Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung. In G. Bosch, S. Krone & D. Langer (Hrsg.), Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte (S. 133-164). Wiesbaden: VS Verlag.

Ehrenthal, B., Eberhard, V. & Ulrich, J. G. (2005). Ausbildungsreife – auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen – Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors -. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

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

Enggruber, R. (2016). „Inklusive Berufsausbildung“ – ein Schlüssel für bessere Bildungswege von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss. Sozialer Fortschritt, 65(6), S. 136-142.

Enggruber, R. & Neises, F. (2025). Jugendberufsagenturen als Lotsen für junge Menschen am Übergang Schule – Beruf. In Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Newsletter 2/2025. <https://www.forum-beratung.de/wp-content/uploads/2025/06/Jugendberufsagenturen-als-Lotsen-fuer-junge-Menschen-im-Uebergang-Schule-Beruf.pdf>

Enggruber, R. & Rützel, J. (2014). Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/berufsausbildung-junger-menschen-mit-behinderungen>

Enssen, S., Mose, C. & Ratermann-Busse, M. (2025). Von der Schule in die Arbeitswelt. Zur Bedeutung sozialer Dienstleistungen (außer-)schulischer Akteure in der beruflichen Orientierung. IAQ-Report. Universität Duisburg-Essen.

Ertl, H., Fitzenberger, B., Anger, S., Christ, A., Christoph, B., Gei, J., Holleitner, J., Keßler, C., Leber, U., Schels, B., Seegers, M. (2025). Ausbildungssuchende ohne Kontakt zur Arbeitsagentur und Geflüchtete sind oft im Nachteil. BA-BIBB-IAB-Bewerberstudie zum Ausbildungsmarkt. BIBB Report 3/2025. Bonn: BIBB.

Farb, A. F. & Matjasko, J. L. (2012). Recent advances in research on school-based extracurricular activities and adolescent development. Developmental Review, 32, S. 1-48.

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

Glatzer, W. & Hübinger, W. (1990). Lebenslagen und Armut. In D. Döring, W. Hanesch & E.-U. Huster (Hrsg.), Armut im Wohlstand (S. 31-55). Frankfurt/Main: Edition Suhrkamp.

Graßhoff, G., Hinken, F., Sekler, K. & Strahl, B. (Hrsg.) (2023). Kinder- und Jugendhilfeplanung inklusiv. Planung und Gestaltung von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe für und mit alle(n). Hannover: AFET Bundesverband für Erziehungshilfe.

- Grossart, A., Jagusch, B. & Stengel, E. (2017).** Evaluation der Berufswegekongferenz im Rahmen des Konzepts IFD-ÜSB/BOM in Rheinland-Pfalz. Mainz: Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz gGmbH (ism).
- Handelmann, A. (2020).** Die Suche nach einem Beruf. Wege in Ausbildung im Spannungsfeld gesellschaftlicher Erwartungen und biografischer Orientierungen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Haslberger, J. (2012).** Persönliche Zukunftsplanung im Übergang von der Schule ins Berufsleben. Münster: LIT Verlag.
- Harring, M. (2016).** Freizeit und informelles Lernen. In M. Harring, M. D. Witte & T. Burger (Hrsg.), Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven (S. 416-438). Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Heiner, M. (2018).** Diagnostik. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.), Handbuch Soziale Arbeit. 6., überarbeitete Auflage (S. 242-255). München: Ernst Reinhard Verlag.
- Heinzelmann, S., Moser, E., Klaß, H. O. & Reimann, M. (2023).** Evaluation „Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen (VerA) Phase“. Abschlussbericht. https://www.bildungsketten.de/bildungsketten/shareddocs/arbeitmaterialien/de/202307_Evaluation-der-Initiative-VerA.pdf?__blob=publicationFile&v=4
- Hekele, K. (2005).** Sich am Jugendlichen orientieren. Ein Handlungsmodell für subjektorientierte soziale Arbeit. Weinheim: Juventa.
- Hemming, K. & Tillmann, F. (2022).** Ausgebremst am Übergang? Corona und nachschulische Übergangswegen von Jugendlichen in nicht-gymnasialen Bildungsgängen. Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 68, H. 3, S. 307-327.
- Hemming, K. & Tillmann, F. (2023).** Selektive Freizeit. Soziale Herkunft und die Nutzung non-formaler Bildungsangebote im Jugendalter. ZSE, Nr. 1/2023, S. 4-21.
- Herrmann, F. (2018).** Von der Arbeit in Widersprüchen und Konflikten. Jugendhilfeplanung als politischer Prozess. In C. Daigler (Hrsg.), Profil und Professionalität der Jugendhilfeplanung (S. 19-37). Wiesbaden: Springer.
- Hirschi, A. & Baumeler, F. (2020).** Berufswahltheorien. Entwicklung und Stand der Diskussion. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster.
- 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). Münster: Waxmann.
- 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). Wiesbaden: Springer VS.
- Hüfner, K. & Kreuz, S. (2019).** Suchbewegungen nach dem Abitur. Alternative Ausgestaltungen eines ‚Dazwischen‘ von jungen Erwachsenen auf dem Weg ins Studium oder die Ausbildung. In H.-H. Krüger, K. Hüfner, C. Keßler, S. Kreuz, P. Leinhos & D. Winter (Hrsg.), Exklusive Bildungskarrieren von Jugendlichen und ihre Peers am Übergang in Hochschule und Beruf. Ergebnisse einer qualitativen Längsschnittstudie (S. 233-258). Wiesbaden: Springer.
- INBAS GmbH & IWAK (2010).** Evaluierung des Berufsorientierungsprogramms in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten. Evaluationsbericht. Offenbach.
- Jordan, E. & Schone, R. (Hrsg.) (2000).** Handbuch Jugendhilfeplanung. Grundlagen, Bausteine, Materialien. Münster: Votum.
- KMK – Kultusministerkonferenz (1997).** Stärkung der Ausbildungsfähigkeit als Beitrag zur Verbesserung der Ausbildungssituation. Berlin: Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_06_13-Staerkung-Ausbildungsaefahigkeit.pdf
- KMK – Kultusministerkonferenz (2017).** Empfehlung zur Beruflichen Orientierung an Schulen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017). Berlin: Kultusministerkonferenz. www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf.

Koch, B. (2015). Berufsorientierung in einer inklusiven Schule. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 27, S. 1-18. www.bwpat.de/ausgabe27/koch_bwpat27.pdf

Kohlrausch, B. (2017). Übergangschancen benachteiligter Hauptschülerinnen und Hauptschüler unter den Bedingungen des demografischen Wandels. In E. Schlemmer, A. Lange & L. Kuld (Hrsg.), Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Konsequenzen für Familie, Bildung und Arbeit (S. 386-400). Weinheim Basel: Beltz Verlag.

Kohn, K.-H. (2020). Frei beraten, frei entscheiden. Gastbeitrag bei der BIBB-Fachstelle für Übergänge in Ausbildung und Beruf. <https://www.ueberaus.de/wws/beratung-freiheit-entscheidung.php>

Kranert, H.-W. & Stein, R. (2019). Der Übergang ins Berufsleben von Heranwachsenden mit psychischen Belastungen – Forschungsstand und weitere Entwicklungslinien. Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 1(1), S. 210–224.

Krohn, M. (2019). Praxisleitfaden Inklusion und Diversität in Freiwilligendiensten. Erfahrungen und Handlungsempfehlungen. Berlin: Arbeitsgruppe Inklusion und Diversität in den Freiwilligendiensten im Bundesarbeitskreis FSJ (BAK FSJ).

Krohn, M. & Behrend, A. (2019). Inklusion und Diversität in Freiwilligendiensten. Ergebnisse einer qualitativen Befragung. Berlin: Arbeitsgruppe Inklusion und Diversität in den Freiwilligendiensten im Bundesarbeitskreis FSJ (BAK FSJ).

Kurth, S. & Thielen, M. (2024a). Zwischen Inklusionsprogrammatiken und Exklusionsdynamiken. Ambivalente Ordnungen in Übergangskulturen integrativer Sekundarschulformen. Zeitschrift für Inklusion 19 (4), S. 44-61. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/805>

Kurth, S. & Thielen, M. (2024b). Geteilte Wege in die Zukunft. Soziale Ungleichheitsdynamiken in Übergangskulturen integrierter Sekundarschulen. In K. Sieger & A. Handelman, A. (Hrsg.), Übergänge mit Klasse. Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung (S. 49-61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Land Hessen (2025). Inklusion. ZABIB – eine Berufsorientierungsmaßnahme (BOM). Zugangschancen für den allgemeinen Arbeitsmarkt durch Begleitung des Integrationsfachdienstes oder des Berufsbildungswerkes. [ZABIB – eine Berufsorientierungsmaßnahme \(BOM\) | soziales.hessen.de](https://www.zabib.de).

Laur, L. (2021). Inklusiv Berufliche Orientierung. Ein barrierefreies Konzept zur Beruflichen Orientierung für Schüler*innen mit Beeinträchtigungen in inklusiven Klassen der Sekundarstufe I. Wiesbaden: Springer Gabler.

Lemke, V., Metzner, K., Oehme, A., Schmidt, K., Schröder, W. & Ullrich, S. (2024). Inklusion am Übergang Schule – Beruf. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.

Leven, I., Quenzel, G. & de Moll, F. (2024). Berufswelt und Arbeitsmarkt im Wandel: Junge Menschen auf dem Weg in ihre berufliche Zukunft. In Shell Deutschland GmbH (Hrsg.), Jugend 2024. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt (S. 203-225). Weinheim: Beltz.

Lindmeier, C. (2013). Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen: Ein Praxisbuch für Einzel- und Gruppenarbeit: Ein Praxisbuch für Einzel- und Gruppenarbeit. Weinheim: Beltz Juventa.

Lipowski, K., Kaak, S., Kracke, B. & Holstein, J. (2015). Handbuch Schulische Berufsorientierung. Praxisorientierte Unterstützung für den Übergang Schule – Beruf. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm).

Lippegaus-Grünau, P. (2009). Kompetenzen erkennen und entwickeln. Sozialpädagogisch orientierte Kompetenzfeststellung im Übergang Schule – Beruf dargestellt am Beispiel einer Diagnose- und Trainingseinheit für benachteiligte Jugendliche. Offenbach am Main: Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik GmbH.

Lippegaus-Grünau, P. (2017). Düsseldorfer Potenzialanalyse. Düsseldorf: Vodafone Stiftung.

Litschke, P. (2017). Inklusion durch Sport. Zur Teilhabe von Menschen mit Behinderungen im Breitensport. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/POSITION/Position_12_Inklusion_durch_Sport_Teilhabe_von_Menschen_mit_Behinderung.pdf

- 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 D1-2025, <http://www.reha-recht.de>.
- Mahoney, J. L. & Stattin, H. (2000).** Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23 (2), S. 113-127.
- Menze, L., Sandner, M., Anger, S., Pollak, R. & Solga, H. (2021).** Jugendliche aus Förderschulen mit Schwerpunkt „Lernen“. Schwieriger Übergang in Ausbildung und Arbeitsmarkt. IBA-Kurzbericht 22/2021. <https://doku.iab.de/kurzber/2021/kb2021-22.pdf>
- Merchel, J. (1994).** Kooperative Jugendhilfeplanung. Eine praxisbezogene Einführung. Opladen: Leske + Budrich.
- Metzler, C., Seyda, S., Wallossek, L. & Werner, D. (2017).** Menschen mit Behinderung in der betrieblichen Ausbildung. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln Medien GmbH.
- Meyer, T. (2020).** Inklusive Kinder- und Jugendarbeit – theoretischer Anspruch und praktische Umsetzung. *Teilhabe*, 59 (3), S. 94-101.
- Middendorf, T. & Parchow, A. (2024).** Junge Menschen in prekären Lebenslagen. Theorien und Praxisfelder der sozialen Arbeit. Weinheim: Beltz Juventa.
- Möller, T. (2025).** Grundzüge der Beratung – eine Einordnung. In M. Wazlawik & T. Möller (Hrsg.), *Beratung in der Kinder- und Jugendhilfe. Handlungsfelder – Stationen – Entwicklungen* (S. 10-20). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mollenhauer, K. & Uhlendorff, U. (2004).** Sozialpädagogische Diagnosen I. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim u. München: Juventus Verlag.
- Morfeld, M. (2025).** Psychologische Perspektiven. In: Stein, R. & Kranert, W. (Hrsg.), *Aus der Schule in Beruf und Arbeit. Teilhabeperspektiven bei sonderpädagogischem Förderbedarf* (S. 45-55). Stuttgart: Kohlhammer.
- Muche, C., Oehme, A. & Schröer, W. (2010).** Niedrigschwellige Integrationsförderung. Eine Expertise zur Fachlichkeit niedrigschwelliger Angebote in der Jugendsozialarbeit. Berlin 2010. <https://jugendsozialarbeit.de/veroeffentlichungen/archiv/expertisen-und-handreichungen/2014-und-aelter/>.
- Muche, C., Oehme, A. & Truschkat, I. (2016).** Übergang, Inclusiveness, Region. Eine empirische Untersuchung regionaler Übergangsstrukturen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Mutzeck, W. (2008).** Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität. 6. Überarbeitete u. erweiterte Aufl. Weinheim & Basel: Beltz.
- Neises, F. & Weiß, U. (2023).** Jugend zwischen Aufbruch und Stagnation. Förderung erwerbsbiografischer Selbstverantwortung am Übergang Schule-Beruf. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)* 52 (2), 40-43.
- Nepomyashcha, Y. (2021).** Schulisch-berufliche Übergänge im Kontext von Inklusion. Studie zu Unterstützungsstrategien für förderbedürftige junge Menschen. Bielefeld: wbv Publikation.
- Neugebauer, M., Daniel, H.-D. & Wolter, A. (2021).** Studienerfolg und Studienabbruch. Wiesbaden: Springer VS.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2023).** Kompetenzanalyse Profil AC Niedersachsen. Handbuch. Hannover.
- Oehme, A. (2007).** Übergänge in Arbeit. Kompetenzentwicklung, Aneignung und Bewältigung in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- 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), S. 19-34.
- Oehme, A. (2025).** Auf dem Weg zu inklusiven Arbeitsmärkten. Integrierte Hilfen für teilhabeorientierte Übergangs- und Beschäftigungsstrukturen. Weinheim: Beltz Juventa.

Oeynhausens, S. & Mutlu, S. (2022). Berufsorientierungsangebote „anererkennungssensibel“ gestalten: Vorstellung eines innovativen Workshopkonzepts. BIBB Discussion Paper. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. <https://datapool-bibb.bibb.de/pdfs/Oeynhausens-Mutlu-anererkennungssensibel-Berufsorientierung.pdf>

Ohlemann, S. (2021). Berufliche Orientierung zwischen Heterogenität und Individualisierung. Beschreibung, Messung und Konsequenzen zur individuellen Förderung in der Schule. Wiesbaden: Springer VS.

Prösel, S. (1995). Sozialkompetenz, Produktivität und Regionalentwicklung. QUEM-Report Heft 38, Berlin.

Programmstelle Berufsorientierung im BIBB (2019). Feedback und Reflexionsgespräche. Anregungen für pädagogische Fachkräfte im Berufsorientierungsprogramm. Bonn.

Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2022). Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die wissenschaftliche Jugendforschung. 14. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.

Ratschinski, G., Sommer, J., Eckhardt, C. & Struck, P. (2017). Evaluation des BMBF-Programms zur „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“ Endbericht. https://www.berufsorientierungsprogramm.de/bop/shareddocs/downloads/bop-abschlussbericht-evaluation-2017.pdf?_blob=publicationFile&v=3

Reich, K. (2023). Bildung und Inklusion in Deutschland. Bundeszentrale für politische Bildung. Online-Dokument, <https://www.bpb.de/themen/inklusion-teilhabe/behinderungen/522089/bildung-und-inklusion-in-deutschland> (zuletzt abgerufen: 28.08.2025).

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 gesundheitlichen Beeinträchtigungen (S. 51-65). Bielefeld: wbv Publikation.

Reims, N., Rauch, A. & Nivorozhkin, A. (2023). Eingliederung in der beruflichen Rehabilitation. IAB-Kurzbericht 11.

Reißig, B., Tillmann, F., Steiner, C. & Recksiedler, C. (2018). Was kommt nach der Schule? Wie sich Jugendliche mit Hauptschulbildung auf den Übergang in die Ausbildung vorbereiten. Halle (Saale)/München: Deutsches Jugendinstitut.

Sasse, C. & Siefken, J. (2022). Es geht um Anerkennung. Validierte Kompetenzfeststellung im Rahmen des Projekts „TalentPASS“. Berufsbildung, 194 (2), S. 30-32.

Schabacher, G. (2022). Infrastruktur-Arbeit. Kulturtechniken und Zeitlichkeit der Erhaltung. Berlin: Kulturverlag Kadmos.

Schleer, C. & Calmbach, M. (2022). Berufsorientierung Jugendlicher in Deutschland. Erwartungen, Sorgen und Bedarfe. Sinus-Studien. Wiesbaden: Springer VS.

Schröder, R., Stabbert, R., Faulborn, B., Gerjets, I., Grüner J. & Witthoeft, J. (2015). Reformen zur Berufsorientierung auf Bundes- und Landesebene im Zeitraum 2004-2015. Gütersloh: Bertelsmann.

Schröer, W. (2013). Entgrenzung, Übergänge, Bewältigung. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), Handbuch Übergänge (S. 64-79). Weinheim: Beltz Juventa.

Schröter, U. (1999). Transfer von Kompetenzen zwischen betrieblichen, freiwillig-öffentlichen und familiären Strukturen. QUEM-Materialien 33. Berlin.

Schropp, H. (2018). Ressourcenorientierte Förderung von jungen Menschen in Übergangsmaßnahmen Entwicklung einer prototypischen Fördermaßnahme für vulnerable Jugendliche und junge Erwachsene. IAB-Discussion Paper 5/2018.

Siegert, K. (2019). Lebenswege erzählen: Rekonstruktion biographischer Bewältigungsstrategien von Adoleszenten am Übergang Schule-Beruf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Star, Susan Leigh (1999). The Ethnography of Infrastructure. In: American Behavioral Scientist 43, H. 3, S. 377-391.

Stauber, B. (2014). Herkunftsbezogene Zuschreibungsprozesse in der professionellen Begleitung von Bildungsverläufen und Berufsorientierungsprozessen. Sozialer Fortschritt 63, 4/5, S. 102-107.

- Stauber, B. & Walther, A. (1995).** Nur Flausen im Kopf? Berufs- und Lebensentscheidungen von Mädchen und Jungen als Frage regionaler Optionen. Bielefeld: Böllert.
- Steiner, C. & Tillmann, F. (2023).** Mehr Teilhabe ermöglichen – Wie Schüler:innen besser auf ihre berufliche Ausbildung vorbereitet werden können. Wirtschaftsdienst. Zeitschrift für Wirtschaftspolitik, 103 (4), S. 245–248.
- Stein, R. & Kranert, H.-W. (Hrsg.) (2025).** Aus der Schule in Beruf und Arbeit. Teilhabeperspektiven bei sonderpädagogischem Förderbedarf. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stöbe-Blossey, S., Brussig, M., Kirsch, J., Ratermann, M., Boockmann, B., Nielen, S., & Puhe, H. (2016a).** Das Handlungsfeld „Berufs- und Studienorientierung“ im Landesvorhaben „Kein Abschluss ohne Anschluss. Übergang Schule–Beruf in NRW“ – Ergebnisse der Evaluation. Materialband.
- Stöbe-Blossey, S., Brussig, M., Kirsch, J., Ratermann, M., Boockmann, B., Nielen, S., & Puhe, H. (2016b).** Das Handlungsfeld „Berufs- und Studienorientierung“ im Landesvorhaben „Kein Abschluss ohne Anschluss. Übergang Schule–Beruf in NRW“ – Ergebnisse der Evaluation. Forschungsbericht.
- Stürner, J. (2017).** Bildungsangebote für Geflüchtete: Kommunale Koordinierung und Vernetzung am Beispiel Stuttgart. In M. Granato & F. Neises (Hrsg.), Geflüchtete und berufliche Bildung (S. 90–98). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- SVR-Forschungsbereich (2020).** Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration: Zugang per Zufallsprinzip? Neuzugewanderte auf dem Weg in die berufliche Bildung. Berlin: <https://www.svr-migration.de/publikation/zugang-berufsbildung/>.
- SWK – Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (2025).** Gutachten: Kompetenzen für den erfolgreichen Übergang von der Sekundarstufe I in die berufliche Ausbildung sichern (08.04.2025). <https://www.swk-bildung.org/veroeffentlichungen/gutachten-kompetenzen-fuer-den-erfolgreichen-uebergang-von-der-sekundarstufe-i-in-die-berufliche-ausbildung-sichern/>.
- Thielen, M. (2013).** Zweijährige Berufsvorbereitung. Eine Verbleibstudie zum Schulversuch „Gestrecktes Berufsvorbereitungsjahr“ in Sachsen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thielen, M. (2018).** Inklusion als Weg und Ziel der Berufsorientierung. Herausforderungen für die Gestaltung inklusiver Übergänge. www.ueberaus.de/www/inklusion-als-weg-und-ziel-der-berufsorientierung.php.
- Thielen, M. & Handelmann, H. (2021).** ‚Fit machen‘ für die Ausbildung. Eine Ethnografie zu Unterricht in der Berufsvorbereitung. Opladen: Barbara Budrich.
- Thielen, M. & Kurth, S. (2023).** Übergangskulturen in der Sekundarstufe I. Einzelschulische Modi der Gestaltung von Berufsorientierung im Spiegel von Differenz- und Ungleichheitsdynamiken. In: Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN plus). <https://elibrary.utb.de/doi/10.2378/vhnplus202321>.
- Tillmann, F., Schaub, G., Lex, T., Kuhnke, R. & Gaupp, N. (2014).** Attraktivität des dualen Ausbildungssystems aus Sicht von Jugendlichen. Berufsbildungsforschung Bd. 17. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Truschkat, I. & Stauber, B. (2013).** Beratung im Übergang: organisations- und subjektorientierte Perspektiven. In A. Walther & M. Weinhardt, M. (Hrsg.), Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität (S. 220–235). Weinheim: Beltz Juventa.
- Uhly, A. & Neises, F. (2023).** Vorzeitige Vertragslösungen in der dualen Berufsausbildung. Aktuelle empirische Befunde der Berufsbildungsstatistik und Maßnahmen – Ein Überblick. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/dazubi_informationsbeitrag_vertragsloesungen-befunde-massnahmen-ueberblick.pdf.
- UN, Committee on Economic, Social and Cultural Rights (1999).** *General Comment No. 13. The right to education (article 13 of the Covenant) (UN Doc. E/C.12/1999/10)*, 08.12.1999. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=E%2fC.12%2f1999%2f10&Lang=en.
- UN, Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016).** *General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education (UN Doc. CRPD/C/GC/4)*, 25.11.2016. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en.

UN, Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2018). *General comment No. 6 (2018) on equality and non-discrimination (UN Doc. CRPD/C/GC/6)*, 26.04.2018. https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/6&Lang=en.

UN, Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2022). *General comment No. 8 (2022) on the right of persons with disabilities to work and employment (UN Doc. CRPD/C/GC/8)*, 07.10.2022. <https://undocs.org/Home/Mobile?FinalSymbol=CRPD%2FC%2FGC%2F8&Language=E&DeviceType=Desktop&LangRequested=False>.

UN, General Assembly (2012). *Report of the Special Rapporteur on the right to education (UN Doc. A/67/310)*, 15.08.2012. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N12/464/86/PDF/N1246486.pdf?OpenElement>.

van Essen, F. (2013). Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler. Wiesbaden: Springer VS.

Walther, A. (2020). Meritokratie, Gate-Keeper und Bildungsentscheidungen: Reproduktion von Ungleichheit durch die Herstellung von Übergängen. In S. Thiersch, M. Silkenbeumer & J. Labede (Hrsg.), *Individualisierte Bildungsgänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem* (S. 61-85). Wiesbaden: Springer VS.

Walther, A., Walter, S. & Pohl, A. (2007). „Du wirst echt in eine Schublade gesteckt ...“. Junge Frauen und Männer im Übergangssystem zwischen Wahlbiographie und Cooling-Out. In B. Stauber, A. Pohl & A. Walther (Hrsg.), *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener* (S. 97-127). Weinheim u. München: Juventa.

Wanka, A., Rieger-Ladich, M., Stauber, B. & Walther, A. (2020). Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 11-36). Opladen: Barbara Budrich.

Weißmann, R. & Thomas, J. (2020). Inklusion in der Berufsorientierung. Herausforderungen – Konzepte – Perspektiven. In T. Brüggemann & S. Rahn, S. (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. (S. 312-318). Münster u. New York: Waxmann.

Weller, S.-I., Christ, A., Milde, B. & Granath, R.-O. (2025). Der Ausbildungsmarkt im Jahr 2024: Analysen auf Basis der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit zum Stichtag 30. September. Version 1.0 Bonn. https://res.bibb.de/vet-repository_782949

Weyrich, K. (2024). Sozialrechtsbezogene Beratung. Eine empirische Analyse zur Herstellung des Zugangs zum System sozialer Sicherung. Wiesbaden: Springer VS.

Wicht, A., Winkler, O., Granato, M. & Nonnenmacher, A. (2025). The Role of Contexts in Educational and Employment Transitions and Pathways of Young People. *Social Inclusion* (13).

Winkler, G. & Degele, N. (2009). Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.

Wohlbrandt, M. (2024). Bildungssysteme als Katalysator von Bildungsungleichheiten? Der Einfluss von Strukturmerkmalen auf den Bildungs- und Berufsverlauf in Deutschland und Großbritannien. Dissertation. Universität Potsdam, Online-Dokument. https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/65969/file/wohlbrandt_diss.pdf (zuletzt abgerufen: 28.08.2025)

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

Zöls-Kaser, P. (2022). Partizipation im Übergang Schule-Beruf bei Schüler*innen des Förderschwerpunktes „Geistige Entwicklung“. Dissertation. Humboldt-Universität zu Berlin. <https://doi.org/10.18452/26133>.

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

