

**Hochschultage Berufliche Bildung 2025:
Nachhaltig – Digital – Chancengerecht.
Zukunftsszenarien von Arbeit, Bildung und Beruf**

17.-19. März 2025 an der Universität Paderborn

Hrsg. v. **Katharina Hartwich, Dietmar Heisler, Petra Lippegaus, Michelle
Schmökel, Jana Schwede & Christian Sommer**

Katja BAUCKE

(Universität Hannover)

**Die Prozessierung von Übergangsentscheidungen in
Berufswegekonferenzen – Perspektiven auf ein
Forschungsprojekt**

Online unter:

https://www.bwpat.de/ht2025/baucke_ht2025.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | bwp@ 2001–2026

Die Prozessierung von Übergangsentscheidungen in Berufswegekonferenzen – Perspektiven auf ein Forschungsprojekt

Abstract

Berufswegekonferenzen begleiten Jugendliche mit attestiertem Förderbedarf beim Übergang von der Schule in das Berufsleben. Sie sollen partizipativ und personenzentriert angelegt sein, bilden jedoch bislang eine wissenschaftliche Blackbox. Das in der reflexiven Übergangsforschung verortete Dissertationsprojekt „Die Prozessierung von Übergangsentscheidungen in Berufswegekonferenzen“ untersucht, wie Ungleichheiten in einem formal partizipativen Setting (re-)produziert werden. Das Forschungsvorhaben nutzt eine fokussierte Ethnographie und kombiniert Beobachtungen und Audiographien, um diese konversationsanalytisch auszuwerten. Ziel ist es, zu rekonstruieren, wie Teilhabe, Personenzentrierung und institutionelle Logiken in Berufswegekonferenzen praktisch ausgehandelt werden. So wird ein Beitrag zur Erforschung der Reproduktion von Ungleichheit im Kontext inklusiver Berufsorientierung geleistet.

The Processual Making of Transition Decisions in Vocational Transition Conferences – Perspectives on a Research Project

Vocational transition conferences support young people with officially assessed special educational needs in their transition from school to work. They are designed to be participatory and person-centered, yet they have largely remained a black box in research. The dissertation project “The Processual Making of Transition Decisions in Vocational Transition Conferences” situated within reflexive transition research, examines how inequalities are (re)produced in a formally participatory setting. The study works with focused ethnography, combining observations and audio recordings that are analyzed using Conversation Analysis methods. The aim is to reconstruct how participation, person-centeredness, and institutional logics are practically negotiated in vocational transition conferences. In doing so, the project contributes to research on the reproduction of inequality in the context of inclusive career guidance.

Schlüsselwörter: *inklusive Berufsorientierung, berufliche Teilhabe, Übergang Schule-Beruf, Reflexive Übergangsforschung, Ethnographie*

1 Ausgangslage: Teilhabe, Arbeit und Berufsorientierung im Kontext von Behinderung

In einer Gesellschaft, in der Erwerbsarbeit eine zentrale Rolle einnimmt, sollten auch alle Menschen die Möglichkeit haben, daran teilzuhaben. Dies gilt gleichermaßen für Menschen mit Behinderungen, wie in Artikel 27 der UN-Behindertenrechtskonvention festgehalten ist. Gleichzeitig zeigen zahlreiche Statistiken, dass viele Menschen mit Behinderungen eben nicht

am regulären Arbeitsleben teilhaben (u.a. Aktion Mensch & Handelsblatt Research Institute 2025). Seit Jahren ist zudem eine konstant hohe Zahl von Beschäftigten in separierten (Arbeits-)Verhältnissen zu verzeichnen, insbesondere in Werkstätten für behinderte Menschen (BAG WfbM, 2025).

Werkstätten für behinderte Menschen gelten als Rehabilitationseinrichtungen, deren Ziel darin besteht, Menschen mit Behinderungen für eine Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu befähigen. Die Übergangszahlen in den allgemeinen Arbeitsmarkt sind jedoch verschwindend gering (Engels et al., 2023). Daraus lässt sich schließen, dass die Wahrscheinlichkeit einer Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt deutlich sinkt, sobald Personen einmal in separierte (Arbeits-)Verhältnisse eintreten.

Nach Reims, Rauch und Nivorozhkin (2023) wechselten im Jahr 2020 rund 82 % der Jugendlichen aus Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (FS GE) in das System der Werkstätten für behinderte Menschen (Nivorozhkin, 2023, S. 6). In diesem Zusammenhang wird häufig vom sogenannten „Förderschule-Werkstatt-Automatismus“ gesprochen (Fischer & Heger, 2011). Mit Verweis auf Artikel 27 der UN-BRK, der die freie Wahl des Arbeitsumfeldes und damit die selbstbestimmte berufliche Teilhabe garantiert, erscheint es folgerichtig, den Eintritt in solche separierten Beschäftigungsverhältnisse möglichst zu vermeiden. Ob und wie dieser Übergang bereits in der schulischen Berufsorientierung vorbereitet oder sogar vorgezeichnet wird, ist dabei von besonderem Interesse.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie die Berufsorientierung von Jugendlichen mit attestiertem Förderbedarf – insbesondere im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – gestaltet ist und auf welcher Grundlage entsprechende Entscheidungen in Bezug auf die berufliche Zukunft getroffen werden. Ein spezifisches Element der Berufsorientierung stellen Berufswegekonferenzen (BWK) dar, die, insbesondere bei Jugendlichen mit attestiertem Förderbedarf, Entscheidungsfindungen unterstützen und vereinfachen sollen. Das Dissertationsprojekt *„Die Prozessierung von Übergangsentscheidungen in Berufswegekonferenzen“* widmet sich diesem spezifischen Element der Berufsorientierung und den darin ablaufenden Entscheidungsprozessen.

Im Folgenden wird zunächst dargestellt, wie Berufswegekonferenzen innerhalb der beruflichen Orientierung von Jugendlichen mit attestiertem Förderbedarf verortet sind. Daran anschließend wird erläutert, was Berufswegekonferenzen sind und wie sie ablaufen. Exemplarisch wird dies am Beispiel des Bundeslands Nordrhein-Westfalen dargestellt, um die Übersichtlichkeit zu wahren.

Im weiteren Verlauf wird das Forschungsvorhaben theoretisch innerhalb der reflexiven Übergangsforschung verortet. Anschließend erfolgt ein Überblick über die Forschung zur schulischen Berufsorientierung im Allgemeinen und zu deren Ausgestaltung an Förderschulen im Besonderen. Hierbei liegt der Fokus auf Studien über die Reproduktion von Chancenungleichheit sowie zu sogenannten „Cooling-out“-Effekten. Danach wird der Fokus auf empirische Arbeiten zu Berufswegekonferenzen gelegt. Da die Forschungslage hierzu äußerst begrenzt ist, wird diese durch den erweiterten Blick auf Chancenungleichheit gerahmt. Darauf aufbauend

wird das empirische Vorgehen des geplanten Dissertationsprojekts dargelegt und mit einem Ausblick abgeschlossen.

2 Strukturen und Instrumente der Berufsorientierung im Übergang Schule–Beruf

Um die Einbettung der Berufswegekonzferenzen in das Konzept der schulischen Berufsorientierung zu verdeutlichen, wird im Folgenden zunächst die allgemeine Struktur der Berufsorientierung dargestellt – jeweils im Vergleich zur Berufsorientierung von Jugendlichen mit attestiertem Förderbedarf. Dadurch kann im Anschluss die spezifische Rolle der Berufswegekonzferenzen innerhalb der Berufsorientierung detailliert nachvollzogen werden. Aufgrund der föderalen Struktur des Bildungssystems erfolgt die Darstellung exemplarisch am Konzept *Kein Abschluss ohne Anschluss* (KAoA) aus Nordrhein-Westfalen (MAGS, 2020).

2.1 Schulische Berufsorientierung bei Jugendlichen mit attestiertem Förderbedarf

Während mit der *Initiative Bildungsketten* bereits seit 2010 der Ausbau der schulischen Berufsorientierung auf Bundesebene unterstützt wurde, erhielt die Berufsorientierung für Menschen mit Behinderungen erst durch die *Initiative Inklusion* neuen politischen Auftrieb. (vgl. BMAS, 2011). Auf Grundlage der *Initiative Bildungsketten* etablierte sich in allen Bundesländern eine weitgehend vergleichbare Struktur der schulischen Berufsorientierung. Aufbauend auf den bestehenden Strukturen der schulischen Berufsorientierung wurde mit der *Initiative Inklusion* ein ergänzendes Förderprogramm eingeführt, das insbesondere die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Übergang von der Schule in das Berufsleben stärken sollte. Es wurden drei zentrale Handlungsfelder definiert, die durch finanzielle Fördermittel des Bundes unterstützt werden sollten:

„1. Berufsorientierung (Artikel 1)

2. Neue Ausbildungsplätze für schwerbehinderte junge Menschen in Betrieben und Dienststellen des allgemeinen Arbeitsmarktes (Artikel 2)

3. Neue Arbeitsplätze für ältere schwerbehinderte Menschen (Artikel 3)“ (BMAS, 2011).

Im für diesen Zusammenhang relevanten Handlungsfeld 1 (Berufsorientierung) wurden folgende Maßnahmen definiert:

1. eine Kompetenz- oder Potenzialanalyse zu Maßnahmebeginn, soweit nicht bereits erfolgt;
2. Praktika vorwiegend in Betrieben auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt;
3. die Einbindung aller Beteiligten im Prozess der Berufsorientierung;
4. die Begleitung des Übergangs in das Arbeitsleben, soweit dies im Einzelfall erforderlich ist (BMAS ,2011, Art. 1.2).

Hieran zeigt sich bereits die Relevanz einer systematischen Einbindung aller beteiligten Akteur:innen – deren konkrete Ausgestaltung jedoch nicht verbindlich geregelt ist. Die konkrete Ausgestaltung der Maßnahmen erfolgte dabei in Verantwortung der Länder. Sie konnten sich dabei an bereits bestehenden Konzepten aus dem eigenen oder aus anderen Bundesländern orientieren, waren hierzu jedoch nicht verpflichtet. So entstanden beispielsweise in Baden-Württemberg bereits in den 1990er-Jahren an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung verschiedene Projekte, die die Berufsorientierung in diesem Bereich maßgeblich mitprägten (Böhringer, 2005; Fischer & Heger, 2011).

Eine der in diesem Zusammenhang entstandenen Maßnahmen war die Berufswegekonferenz, die im Rahmen der *Initiative Inklusion* in Baden-Württemberg zum Jahr 2012 flächendeckend eingeführt und etabliert wurde (Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg, 2011).

Auch in Nordrhein-Westfalen bestanden bereits vor den *Initiativen Inklusion* und *Bildungsketten* Bestrebungen, die Berufsorientierung an Förderschulen systematisch zu strukturieren und auszubauen. Die Vorläuferprojekte *STAR* und *STARTKLAR!plus* wurden unter dem gemeinsamen Akronym *STAR* (Schule trifft Arbeitswelt) zusammengeführt. In Kombination mit der durch die *Initiative Bildungsketten* geförderten Berufsorientierung *KAoA* entstand daraus das Programm *KAoA-STAR*, das seither als fest etabliertes Konzept der Berufsorientierung für Jugendliche mit attestiertem Förderbedarf gilt. Allerdings steht *KAoA-STAR* auch hier nicht allen Jugendlichen offen. Die Förderschwerpunkte „Lernen“ und „Emotionale und Soziale Entwicklung“ sind von der Zielgruppe ausgeschlossen, es sei denn, es liegt eine anerkannte Schwerbehinderung vor. Das Programm wird zudem nicht initiiert für Jugendliche, bei denen angenommen wird, dass eine Beschäftigung außerhalb separierter (Arbeits-)Verhältnisse nicht realistisch erscheint. In diesem Zusammenhang wird häufig der Begriff „Menschen mit komplexen Behinderungen“ verwendet (Bernasconi, 2023).

Für die verbleibende Zielgruppe der Jugendlichen mit attestiertem Förderbedarf gliedert sich die schulische Berufsorientierung in mehrere aufeinander aufbauende Elemente, die im folgenden Schaubild dargestellt sind. Dieses Schaubild zeigt sowohl die allgemeinen Elemente schulischer Berufsorientierung als auch die ergänzenden Angebote für Jugendliche mit attestiertem Förderbedarf:



Abbildung 1: Schematischer Ablauf beruflicher Orientierung
(Eigene Darstellung – in Anlehnung an KAoA-STAR (MAGS, 2020))

Den Auftakt der beruflichen Orientierung bildet die Potentialanalyse, in deren Rahmen die individuellen Stärken und Fähigkeiten der Jugendlichen erfasst werden sollen. Daran schließen sich die Berufsfelderkundungen bzw. Praxistage an, in deren Rahmen die Jugendlichen an mindestens drei Tagen unterschiedliche Berufsfelder kennenlernen, indem sie jeweils einen Tag typische Tätigkeiten in einem Bereich – etwa der Holzverarbeitung – erproben. Nach diesem Auftakt verläuft die weitere berufliche Orientierung flexibler und orientiert sich stärker an den jeweiligen schulischen Rahmenbedingungen sowie an den Bedürfnissen der Jugendlichen. Die Ausgestaltung der Angebote variiert entsprechend, jedoch ist in der Regel mindestens ein Betriebspraktikum während der Schulzeit vorgesehen. Gegen Ende der Schulzeit erfolgt eine gezielte Planung und Vorbereitung des Übergangs in Ausbildung oder Beschäftigung. Dazu zählen unter anderem das Erstellen von Bewerbungsunterlagen, das Training von Bewerbungsgesprächen sowie die Organisation weiterer relevanter Schritte, sodass zum Zeitpunkt des Schulabschlusses bereits konkrete Anschlussmöglichkeiten bestehen.

Für alle im Schaubild dargestellten allgemeinen Elemente bestehen ergänzende oder alternative Konzepte für Jugendliche mit attestiertem Förderbedarf - etwa angepasste Potenzialanalysen, Berufswahlpässe in Leichter Sprache oder zusätzliche Bewerbungstrainings mit behinderungsspezifischen Schwerpunkten. Dies wird im Schaubild durch die farblichen Pluszeichen verdeutlicht. Über diese Anpassungen hinaus existiert mit der Berufswegekonferenz ein zusätzliches Unterstützungselement, das ausschließlich im Rahmen von *KAoA-STAR* vorgesehen ist. Im regulären *KAoA* findet sich hierfür kein entsprechendes Pendant.

2.2 Berufswegekonferenzen

Wie im Schaubild bereits dargestellt, finden BWK nicht nur einmalig statt, sondern begleiten den gesamten Prozess der beruflichen Orientierung. Die Auftakt-Berufswegekonferenz findet in der Regel im Anschluss an die Bekanntgabe der Ergebnisse der Potenzialanalyse statt.

Das Projekt *InBeBi* weist darauf hin, dass infolge struktureller Anpassungen im Programm *KAoA-STAR* nicht mehr die Ergebnisse der Potenzialanalyse über eine Teilnahme am *KAoA-STAR*-Prozess entscheiden, sondern die der ersten BWK. Der Zeitpunkt der Entscheidung bleibt damit unverändert; der Schwerpunkt liegt jedoch nicht mehr auf den Testergebnissen, sondern auf den Ergebnissen der Konferenz und dem Austausch zwischen den beteiligten Akteur:innen. Dadurch kann der Zugang stärker individualisiert gestaltet werden (LVR, 2024, S. 21).

Im weiteren Verlauf des Berufsorientierungsprozesses sollen Berufswegekonferenzen etwa halbjährlich stattfinden (MAGS, 2020, S. 22); in der Kommunikation mit der Kooperationschule des Forschungsprojektes wird dies als „nach Bedarf“ umschrieben. Im letzten Schuljahr finden in der Regel zwei Berufswegekonferenzen statt. Spätestens zu diesem Zeitpunkt nimmt auch ein:e Berater:in der Agentur für Arbeit teil. In der BWK des zweiten Schulhalbjahres wird spätestens entschieden, welche Anschlussoption der oder die Jugendliche nach dem Schulabschluss wahrnimmt. Den Berater:innen der Agentur für Arbeit kommt hierbei eine zentrale Rolle zu, da sie über die Bewilligung und Finanzierung der entsprechenden Unterstützungsmaßnahmen entscheiden.

Anzumerken ist, dass diese Konferenzen regional unterschiedliche Bezeichnungen tragen. So finden sich neben dem Begriff „Berufswegekonferenz“ auch Bezeichnungen wie „Berufsplankonferenz“ oder „Berufswegeplanung“ und – in Österreich – „individuelle Transitionsplanung“. Diese terminologische Uneinheitlichkeit erschwert die Vergleichbarkeit und den Zugang zu eindeutigen Informationen zusätzlich.

In ihrer Struktur ähneln Berufswegekonferenzen sonderpädagogischen Förderplangesprächen (Labhardt, 2019) sowie Hilfeplangesprächen aus der Jugendhilfe (Messmer & Hitzler, 2007) und Teilhabeplangesprächen der Eingliederungshilfe (Liekmeier, 2024).

Während an klassischen Elterngesprächen neben den Erziehungsberechtigten und der Lehrkraft gelegentlich auch die betroffenen Kinder bzw. Jugendlichen teilnehmen (Bonanati, 2018, S.9), ist der Personenkreis in Berufswegekonferenzen deutlich erweitert. In Nordrhein-Westfalen ist der Integrationsfachdienst (IFD) im Rahmen von *KAoA-STAR* flächendeckend eingebunden, während er beispielsweise in Niedersachsen erst nach der Schulzeit Zuständigkeiten übernimmt. Entsprechend nehmen Vertreter:innen des IFD regelmäßig an den Berufswegekonferenzen teil. Der IFD übernimmt hierbei einen wesentlichen Teil der organisatorischen Aufgaben sowie der Koordination zwischen Schule, (Praktikums-) Betrieben und weiteren Netzwerkpartnern.

Die Berater:innen der Agentur für Arbeit sind dem Bereich der „beruflichen Rehabilitation und Teilhabe“ zugeordnet und werden daher auch als Reha-Berater:innen bezeichnet. Sie nehmen, wie bereits erwähnt, spätestens im letzten Schuljahr an den Konferenzen teil. Ihre zentrale Aufgabe besteht darin, sicherzustellen, dass die von der Agentur finanzierten Maßnahmen mit den Wünschen und Fähigkeiten der Jugendlichen übereinstimmen.

Neben den regulär teilnehmenden Akteur:innen können weitere pädagogische Fachkräfte oder Personen einbezogen werden, die in anderer Weise zur beruflichen Orientierung beitragen, etwa Vertreter:innen der letzten Praktikumsstelle oder einer potenziell aufnehmenden Institution

oder Maßnahme. In den bisherigen Erhebungen waren zum Teil auch weitere Familienmitglieder oder pädagogische Fachdienste anwesend.

Laut den konzeptionellen Vorgaben ist die Berufswegekonferenz als personenzentriertes Verfahren ausgestaltet, in dem die individuellen Wünsche und Möglichkeiten der Jugendlichen im Mittelpunkt stehen sollen (MAGS, 2020, S. 23). Böhringer (2005) betont ebenfalls, dass Stefan Doose und die von ihm in den deutschen Fachdiskurs eingebrachten Konzepte der *Persönlichen Zukunftsplanung* und der *Unterstützten Beschäftigung* maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung der Berufsorientierung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – und damit auch auf die Entstehung der Berufswegekonferenzen – in Baden-Württemberg hatten. Zugleich fordert ebenjener die Konferenzen stärker an personenzentrierten Konzepten wie der Persönlichen Zukunftsplanung auszurichten, um die Wünsche und Bedürfnisse der Jugendlichen konsequent in den Mittelpunkt der Planungen zu stellen (Doose, 2013). Bereits hier wird deutlich, dass ein erhebliches Forschungsdesiderat im Hinblick auf Berufswegekonferenzen und deren konkreter Ausgestaltung besteht.

Strukturell weisen Berufswegekonferenzen Parallelen zu den bereits genannten Konferenzformaten auf, die sich zumeist durch ein charakteristisches Dreiecksverhältnis auszeichnen (Böhlert, 2018).

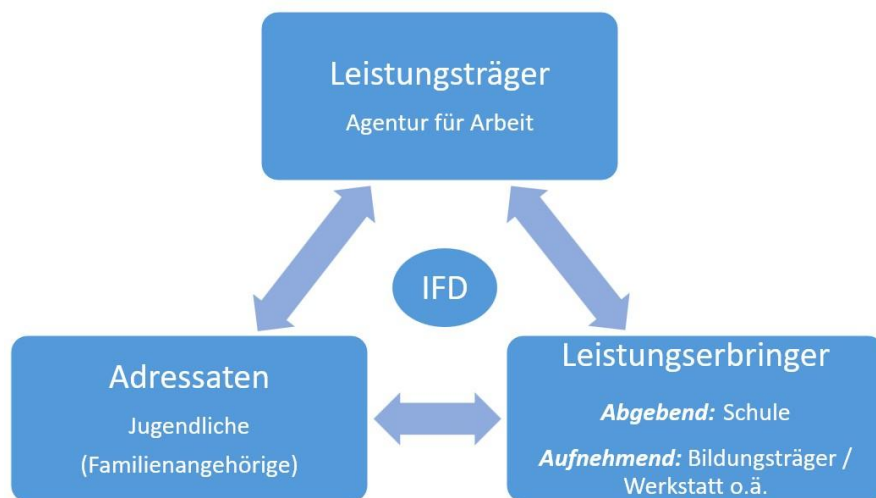


Abbildung 2: Akteurskonstellation in Berufswegekonferenzen (Eigene Darstellung)

Wie im Schaubild dargestellt, zeigen sich jedoch Unterschiede auf der Ebene der „Leistungserbringer“: Während die Schule nach dem Abschluss keine Leistungen mehr erbringt, besteht in den Konferenzen die Aufgabe darin, zu klären, welche Institution diese Funktion künftig übernehmen kann.

Eine weitere Besonderheit gegenüber dem klassischen Dreiecksverhältnis stellt der Integrationsfachdienst dar, dessen zentrale Aufgabe in der Vermittlung und Koordination zwischen den drei beteiligten Parteien liegt.

Dieser festgelegte und zugleich flexibel anpassbare Personenkreis trifft sich in den letzten Schuljahren der Jugendlichen mehrfach, um gemeinsam zu beraten und zu entscheiden, welche Anschlussmöglichkeiten nach der Schulzeit in Betracht kommen und welche nächsten Schritte – etwa weitere Praktika – zur gezielten Vorbereitung organisiert werden können.

Somit lassen sich Berufswegekonferenzen als koordinative Schnittstellen im Übergang Schule-Beruf verstehen, in denen verschiedene Akteur:innen aus Schule, Reha-System und Arbeitswelt Aushandlungsprozesse über die berufliche Teilhabe junger Menschen attestiertem Förderbedarf gestalten.

3 Reflexive Übergangsforschung

Übergänge werden in der Übergangsforschung nicht als natürliche, sondern als gesellschaftlich hervorgebrachte Phänomene verstanden. Entsprechend formuliert die Gesellschaft normative Ansprüche an die Bewältigung von Übergängen. Es besteht ein unausgesprochener Konsens darüber, wie ein erfolgreicher Übergang auszusehen hat – orientiert am Leitbild des „Normallebenslaufs“. Diese Vorstellungen und Ansprüche werden auf die Subjekte projiziert, die den Übergang zu bewältigen haben. Sie müssen sich in irgendeiner Weise zu diesen Erwartungen positionieren (Wanka et al., 2020). Zwar wird der „Normallebenslauf“ zunehmend infrage gestellt, zugleich bleiben seine Prämissen in der Forschung wirksam. Dadurch stellt sich die Frage, wie Lebensverläufe gestaltet werden, wenn vorgezeichnete Pfade zunehmend an Bedeutung verlieren. „Mit der Entstandardisierung des Lebenslaufs wurden Übergänge im Lebenslauf zunehmend als Unsicherheits- und Ungewissheitsmomente identifiziert, an denen sich ungleiche soziale Chancen auf Teilhabe an Bildung, Wohlstand und Partizipation reproduzieren“ (Andresen et al., 2022, S. 17). Um jedoch zu vermeiden, dass Übergangsforschung ungleiche Chancen selbst reproduziert und in einen „methodologischen Institutionalismus“ verfällt (Walther, 2020, S. 66), muss sie selbstreflexiv „die jeweiligen theoretischen und methodologischen Zugänge daraufhin [...] befragen, wie sie an der Konstitution eines Übergangs als Forschungsgegenstand beteiligt sind“ (Andresen et al., 2022, S. 19). Die reflexive Übergangsforschung richtet ihren Fokus darauf, *wie* ungleiche Chancen in Übergängen (re-)produziert werden – der Prozesscharakter steht dabei im Mittelpunkt. Sie untersucht, wie Übergänge interaktiv gestaltet werden und welche Prozesse der Reproduktion ungleicher Chancen dabei entstehen. Durch die Rahmensetzung, Fragestellung und die Perspektive (re-)produziert die Reflexive Übergangsforschung wiederum auch selbst diese Übergänge, eine entsprechende Reflexion ist dieser Forschungsrichtung immanent (Wanka et al., 2020).

Auch das geplante Dissertationsprojekt ist in bestehende institutionelle Strukturen des Übergangs Schule-Beruf eingebunden und reproduziert damit deren Rahmenbedingungen – allein schon, um eine Teilnahme an Berufswegekonferenzen zu ermöglichen. Auf der Mikroebene des konkreten Interaktionsgeschehens wird untersucht, wie sich diese normativen Aspekte im Handeln der Akteur:innen widerspiegeln und wie sie sich dazu positionieren.

Die reflexive Übergangsforschung unterscheidet drei Analysemodi, anhand derer Übergänge untersucht werden: Diskurse, Institutionen und Individuen. Diese Modi stehen in einer wechselseitigen Beziehung und dienen primär analytischen Unterscheidungszwecken.

Der erste Modus betrifft *Diskurse*, die eng mit gesellschaftlichen Normvorstellungen verknüpft sind. Ein Beispiel hierfür wären die für unterschiedliche Lebensphasen existierenden, jeweils impliziten, Zeitordnungen, deren Abweichungen normativ bewertet werden. So gilt etwa ein früher Schulabgang („early school leaving“) oder ein vergleichsweise später Studienabschluss als Abweichung von erwarteten Normalitätsvorstellungen des Lebenslaufs (Walther, 2020, S. 70). Für das geplante Dissertationsprojekt ist daher von Interesse, welche Diskurse in Berufswegekongressen aufgerufen und wirksam werden. Ein in der Praxis häufig relevanter, in der Wissenschaft jedoch umstrittener Diskurs ist jener um die sogenannte „Ausbildungsreife“. Auch wenn dieser nicht explizit thematisiert wird, könnte er dennoch eine Rolle bei der Bewertung der Jugendlichen spielen (Blanck, 2020).

Der zweite Modus bezieht sich auf *Institutionen*. Dabei geht es nicht ausschließlich um formale Organisationen wie Schulen oder Behörden, sondern auch um Gruppen mit eigenen Regeln, Routinen und Ritualen. Im Mittelpunkt stehen die jeweils systemimmanenten Logiken, die Beziehungen zwischen Institutionen sowie die Formen ihrer Adressierung von Individuen – etwa als Gatekeeper oder über institutionalisierte Zuschreibungen (Walther, 2020, S. 71). Solche Beziehungen können sich zu ganzen „institutionalisierten Netzwerken“ verdichten (Imdorf, 2005, S. 131). Zugleich zeigt sich eine widersprüchliche Gleichzeitigkeit: Einerseits besteht ein gesellschaftlicher Drang zur stärkeren Institutionalisierung, andererseits gehen damit Exklusionspotenziale einher (Kessl, 2020, S. 101). Dies wird insbesondere in sonderpädagogischen Kontexten sichtbar. So tragen Förderschulen einerseits zur Stabilisierung von Ausschlussmechanismen bei, während ihre Strukturen gleichzeitig ausgebaut werden (LVR, 2025). In Berufswegekongressen treffen unterschiedliche Institutionen und deren Logiken unmittelbar aufeinander. Das geplante Dissertationsprojekt zielt daher darauf, diese institutionellen Vollzugslogiken zu rekonstruieren und in Beziehung zu setzen, da sie zentrale Grundlagen des Handelns der beteiligten Akteur:innen darstellen.

Der dritte Modus schließlich bezieht sich auf *Individuen*. Im Zentrum steht die Frage, wie die Subjekte, von denen ein erfolgreicher Übergang erwartet wird, mit dieser Anforderung umgehen. „Mit der Adressierung von Individuen als potenzielle Subjekte sind Zuschreibungen und Zumutungen verbunden, die sie sich aneignen müssen, um als Subjekt handlungsfähig zu sein“ (Walther, 2020, S. 72). Wie bereits dargestellt, geht es also darum, wie sich die Individuen zu den an sie gerichteten Erwartungen positionieren. Da das geplante Dissertationsprojekt primär mit indirekten Daten arbeitet (siehe Kapitel 5), lässt sich die subjektive Sicht der Jugendlichen nur eingeschränkt rekonstruieren. Analysiert werden soll jedoch, wie die Jugendlichen in den Kongressen adressiert werden – oder eben nicht adressiert werden und dadurch potenziell Objektstatus erhalten. Meßmer und Hitzler (2007) zeigen in ihrer Studie deutlich auf, wann ein „Sprechen über“ und wann ein „Sprechen mit“ stattfindet (S. 53-59, worauf im Projekt zurückgegriffen werden kann).

4 Übergangsforschung in der schulischen Berufsorientierung

Unterschiedliche Überblicksartikel und Zusammenfassungen (u.a. Büchter & Christe, 2014; Nentwig et al., 2019; BIBB, 2023) verdeutlichen die große Bandbreite an Forschungsansätzen

und thematischen Schwerpunkten im Feld der Berufsorientierung. Eine vollständige Darstellung dieses Forschungsstandes ist an dieser Stelle nicht möglich. Der folgende Abschnitt fokussiert daher darauf, wie Ungleichheit in Berufsorientierungsprozessen und Übergängen hervorgebracht und reproduziert wird. Damit bleibt zugleich der theoretische Blickwinkel der reflexiven Übergangsforschung erhalten.

4.1 Ungleichheiten in der Berufsorientierung an Regelschulen

Büchter und Christe (2014) beschreiben den sogenannten „Double-Bind-Effekt“ (S.13-14, der die widersprüchlichen Anforderungen an Jugendliche in der Berufsorientierung verdeutlicht: Einerseits sollen sie eigene Wünsche und Neigungen entwickeln und berufliche Aspirationen formulieren, andererseits wird von ihnen erwartet, sich den Selektionslogiken des Arbeitsmarktes anzupassen und unrealistische Chancen gar nicht erst in ihre Planung einzubeziehen. Dieser Double-Bind-Effekt betrifft ebenso die Personen, die Jugendlichen in ihrer Berufsplanung begleiten – etwa Eltern, pädagogische Fachkräfte oder Vertreter:innen von Behörden. Deren jeweilige Positionierung beeinflusst den Umgang mit den Jugendlichen maßgeblich.

Mehrere qualitative Studien weisen darauf hin, dass die Thematisierung und inhaltliche Gestaltung von Berufsorientierung im Unterricht und in der Beratung erheblichen Einfluss auf die Jugendlichen haben. Faulstich-Wieland und Scholand (2017) zeigen in ihrer Studie, dass in den untersuchten Schulen überwiegend Berufe vorgestellt wurden, die einem niedrigen Leistungsniveau zugeordnet waren und häufig nicht den Aspirationen der Jugendlichen entsprachen. Bigos (2020) identifiziert in seinen Daten zwei unterschiedliche Verständnisse pädagogischen Handelns in der Berufsorientierung: Entweder wird ein begleitend-eigenverantwortlicher oder ein zuweisend-vormundschaftlicher Ansatz verfolgt (S. 365-366). Im zweiten Fall wird den Jugendlichen die Kompetenz, selbstbestimmt zu entscheiden, abgesprochen und durch die Einschätzungen der Lehrkräfte ersetzt. Kurth und Thielen (2024) finden ähnliche paternalistische Muster vor allem bei leistungsschwächeren Jugendlichen und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ähnliche Befunde zeigen sich auch in der Berufsberatung. Blanck (2020) fasst mehrere Studien zusammen und zeigt, dass zwar viele Jugendliche mit der Beratung zufrieden sind, Unzufriedenheit jedoch häufig mit dem Gefühl einhergeht, nicht ernst genommen zu werden – insbesondere in Bezug auf die eigenen Berufswünsche. Diese Jugendlichen berichten, ihnen seien überwiegend unpassende Vorschläge unterbreitet worden (S. 52–53).

Durch diese Aberkennung von Entscheidungskompetenzen bereits vor dem eigentlichen Übergang und dem Double-Bind-Effekt mit seinen widersprüchlichen Ansprüchen an die Jugendlichen können sog. „Cooling-Out“-Effekte entstehen, die die Selbsteinschätzung der Jugendlichen negativ beeinflussen - bis hin zu dem Punkt an dem sie sich trotz des Wunsches nach einer Ausbildung nicht mehr auf Ausbildungsplätze bewerben (Wagner, 2005, S.198) oder nicht einmal Berufswünsche entwickeln (Holaschke, 2015, S.276).

Ferner besteht die bereits im Zusammenhang mit Cooling-Out benannte Gefahr, dass die Beraterinnen und Berater – sofern sie davon ausgehen, dass die Jugendlichen keinen Ausbildungsplatz bekommen können – diese vor einem erneuten Scheitern bewahren wollen und ihnen von Bewerbungen abraten und keine Ausbildungsstellen vermitteln (Blanck, 2020, S.73).

Blanck interpretiert dies als einen möglichen Grund für paternalistische Entscheidungen der Beratenden im Berufsorientierungsprozess. Diese Prozesse stehen exemplarisch für strukturelle Mechanismen institutioneller Diskriminierung, wie sie Fasching und Tanzer (2022) zusammenfassend beschreiben: „Bildungs- und Berufsentscheidungen sind wesentlich mit Benachteiligungs- und Exklusionsprozessen in Übergängen verwoben. Im Zuge von institutioneller Diskriminierung werden Problemlagen und Differenzlinien zum individuellen Nachteil umgedeutet und dementsprechend das Ausmaß an Entscheidungsspielräumen begrenzt“ (S. 34).

4.2 Berufsorientierung und Übergänge an Förderschulen

Der bereits erwähnte „Cooling-Out“-Effekt erfährt bei Jugendlichen an Förderschulen eine zusätzliche Verstärkung. Die Etikettierung als „Förderschüler:in“ hat nach Pfahl (2011) bereits vor Beginn der beruflichen Orientierung negative Auswirkungen auf das Selbstbild der Jugendlichen. Entsprechend kann angenommen werden, dass ihr Selbstkonzept tendenziell negativer ausfällt als das von Jugendlichen ohne attestierten Förderbedarf.

Besonders junge Menschen, bei denen ein Förderbedarf attestiert ist und dieser auch über die Schulzeit hinauswirken wird, sind in der Berufsorientierung häufig einer Klaviatur aus Testverfahren, Klassifizierung, Beratung und Vermittlung ausgesetzt. Diese sind häufig wenig bis gar nicht darauf ausgerichtet, die Aspirationen der Jugendlichen zu berücksichtigen (Ullrich et al., 2024). Sie sind nicht nur von paternalistischen Entscheidungen betroffen, sondern auch von den Klassifikations- und Zuweisungspraktiken der Agentur für Arbeit, die als Gatekeeper darüber entscheidet, welche Unterstützungsmaßnahmen infrage kommen (Blanck, 2020, S. 187). Für die Jugendlichen ist es daher meist alternativlos, sich diesen institutionellen Logiken zu unterwerfen, um Zugang zu notwendigen Unterstützungsleistungen zu erhalten. Empirische Befunde bestätigen, dass sich diese strukturellen Mechanismen auch in den Übergangsentscheidungen der Jugendlichen widerspiegeln. Blasczyk und Schreiner (2024) befragten Eltern von Schüler:innen der Abschlussklassen an Förderschulen in Nordrhein-Westfalen. 14 % der Befragten gaben an, noch keine Anschlusspläne zu haben, 69 % hatten einen Plan, und 17 % nannten zwei oder mehr Optionen (Blasczyk & Schreiner, 2024, S. 102). Von der Annahme ausgehend, dass sich die Pläne der Jugendlichen mit den Angaben der Eltern decken, bedeutet dies, dass kurz vor dem Schulabschluss etwa 14% der Jugendlichen über keine Anschlussoption verfügen. Für den überwiegenden Teil der Schüler:innen von Förderschulen wurde der Übergang in eine Werkstatt für behinderte Menschen als wahrscheinlichster Anschlussweg angegeben (Blasczyk & Schreiner, 2024, S. 105). Diese Ergebnisse decken sich mit den Befunden von Reims, Rauch und Nivorozhkin (2023), wonach im Jahr 2020 rund 82% der Jugendlichen aus Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in das Werkstattssystem übergingen (Reims, Rauch & Nivorozhkin, 2023, S. 6). In der Studie von Zölls-Kaser (2022) zeigt sich, dass einige der interviewten Jugendlichen nicht benennen konnten, was genau sie nach der Schule tun. Sie beschrieben, morgens irgendwohin zu fahren und abends zurückzukehren, ohne genau zu wissen, warum sie dort sind oder welches Ziel diese Tätigkeit verfolgt (S. 246-247). Dies verdeutlicht ein hohes Maß an Fremdbestimmung und fehlender Partizipation im eigenen Übergangsprozess.

Ob pädagogisch initiierte „Cooling-Out“-Effekte tatsächlich erforderlich sind, um vermeintlich unrealistische Berufsvorstellungen zu korrigieren, wird durch aktuelle Forschungsergebnisse zunehmend infrage gestellt (Blanck, 2020, S. 200; Zölls-Kaser, 2022, S. 242–249). Diese Studien legen vielmehr nahe, dass die Berufsvorstellungen der Jugendlichen häufig durchaus realistisch sind und in einem angemessenen Verhältnis zu ihren schulischen Abschlüssen und tatsächlichen Chancen auf dem Ausbildungsmarkt stehen.

4.3 Berufswegekonferenzen im Spiegel empirischer Forschung

Wie bereits dargelegt, finden Berufswegekonferenzen in empirischen Untersuchungen zur Berufsorientierung Jugendlicher mit attestiertem Förderbedarf bislang kaum Beachtung. Dies soll im Folgenden anhand von drei ausgewählten Beispielen illustriert werden.

Nentwig, Sponholz und Jochmaring (2019) beschreiben in einer diskursanalytischen Untersuchung den aktuellen Stand des Diskurses zur inklusiven Berufsorientierung. Zu Berufswegekonferenzen vermerken sie lediglich: „Durch die Einrichtung von regionalen Berufswege- oder Bildungskonferenzen sollen alle Akteure zusammenkommen, um mögliche Schritte einer Berufswegeplanung für die Jugendlichen gemeinsam abzustimmen“ (S. 67). Zölls-Kaser (2022) befragte 8 (bzw. 7) Jugendliche vor und nach ihrem Übergang von der Schule in das Berufsleben im Bundesland Berlin. In ihrer Diskussion kommt sie unter anderem zu dem Ergebnis, dass die Nutzung und der Ausbau von Teilhabeplan- oder Berufswegekonferenzen die Partizipation der Jugendlichen an ihrem eigenen Übergangsprozess fördern könnten (S. 237). Ihre Daten weisen entsprechend darauf hin, dass Berufswegekonferenzen bislang kaum oder nicht systematisch zur Begleitung von Übergangsprozessen eingesetzt werden. Laur (2021), die die Einführung der BWK in Baden-Württemberg irrtümlich auf 2016 datiert, betont die vermeintliche Niedrigschwelligkeit des Konzepts. Diese begründet sie damit, dass Jugendliche dadurch nicht selbst aktiv den Kontakt zum Integrationsfachdienst oder zur Agentur für Arbeit aufnehmen müssen (S. 99 f). Eine empirische Überprüfung dieser Annahme erfolgt jedoch nicht. Aus den von ihr geführten Expert:inneninterviews schließt Laur aufgrund der fehlenden Thematisierung von Berufswegekonferenzen, dass diese nicht flächendeckend umgesetzt würden (S. 144). Da eine gesetzliche Verpflichtung besteht und sowohl das Bildungsministerium als auch die Agentur für Arbeit – direkt oder indirekt – an den Berufswegekonferenzen beteiligt sind, erscheint es jedoch unwahrscheinlich, dass ein Ausbleiben solcher Konferenzen unbemerkt bliebe. Wie die konkrete Umsetzung in Bezug auf Vorgaben wie Anzahl, beteiligte Akteur:innen, Personenzentrierung oder organisatorische Gestaltung tatsächlich erfolgt, lässt sich jedoch nicht mit Sicherheit feststellen. Vor diesem Hintergrund wäre eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Gründen für die fehlende Thematisierung von Berufswegekonferenzen aufschlussreich gewesen.

Während die bisherigen Nennungen exemplarisch für eine eher punktuelle Betrachtung von Berufswegekonferenzen stehen, bietet die Studie von Fischer und Heger (2011) eine deutlich umfassendere Auseinandersetzung mit diesem Thema. Sie befassen sich ausführlich mit der Nutzung von Berufswegekonferenzen im Rahmen der Berufsorientierung von Jugendlichen mit attestiertem Förderbedarf an Schulen in Bayern. Zum Zeitpunkt der Erhebung gaben 61 % der befragten Schulen an, dieses Konzept zu nutzen (S. 173). Strukturell hat sich die Umsetzung

der Berufswegekonferenzen seitdem offenbar kaum verändert. Unterschiede zeigen sich vor allem hinsichtlich der Anzahl der durchzuführenden Konferenzen sowie der Zeitpunkte ihrer Durchführung, wie verschiedene wissenschaftliche und politische Dokumente belegen. Gerade diesem Element der Berufsorientierung wird eine zentrale Bedeutung für die Entscheidung zwischen allgemeinen und separierten (Arbeits-) Verhältnissen zugeschrieben. Denn „diese Entscheidung basiert auf der Grundlage persönlicher Erfahrungen und einer daraus resultierenden Wahlmöglichkeit und erfolgt in Absprache mit dem gesamten Unterstützungssystem, wobei hier – frühzeitig angesetzt – Berufswegekonferenzen einen zentralen Stellenwert einnehmen. So kann der Automatismus ›Förderschule-WfbM‹ durchbrochen werden.“ (S.351).

Ergänzend dazu liegt mit der Evaluation aus Rheinland-Pfalz bislang die einzige aktuellere empirische Untersuchung zu Berufswegekonferenzen vor. Die Studie liefert vor allem Erkenntnisse zur strukturellen Ausgestaltung, zur praktischen Umsetzung sowie zur wahrgenommenen Qualität des Konzepts (Grossart et al., 2017). Im Folgenden sollen einige zentrale Befunde dieser Evaluation dargestellt werden.

So zeigen die Autor:innen, dass Jugendliche gezielt darauf vorbereitet werden müssen, in Berufswegekonferenzen über ihre Stärken und Wünsche zu sprechen, um in solchen Situationen nicht überfordert zu reagieren (S. 44). Zudem berichten einige Interviewpartner:innen, dass zahlreiche Konferenzen primär der Legitimation bereits bestehender Vorschläge dienen und kaum noch inhaltliche Diskussionen stattfinden (S. 52). Dies könnte mit dem ebenfalls geäußerten hohen organisatorischen Aufwand zusammenhängen (S.67). Der hohe Aufwand führe häufig zu stark getakteten Zeitplänen und festen Abläufen, was wiederum die Flexibilität in der Durchführung und damit die Personenzentrierung einschränke. Die Ergebnisse zur strukturellen Ausgestaltung entsprechen weitgehend den allgemeinen Beschreibungen von Berufswegekonferenzen, wie sie in Kapitel 2.2 dargestellt wurden.

Insgesamt zeigen die vorliegenden empirischen Befunde, dass Berufswegekonferenzen als klar strukturierte Elemente der Berufsorientierung angelegt sind, deren konkrete Wirksamkeit und Entscheidungslogik bislang jedoch kaum untersucht wurden. Bestehende Untersuchungen beziehen zwar teilweise die Perspektive der Jugendlichen ein, diese wird jedoch fast ausschließlich retrospektiv erhoben und erlaubt somit keine Aussagen über Prozesse und Dynamiken während der tatsächlichen Durchführung der Berufswegekonferenzen.

5 Forschungsvorhaben

Ein solch deutliches Forschungsdesiderat ist prädestiniert für eine explorative Untersuchung im ethnografischen Forschungsstil.

Ethnografie erfordert eine intensive und langfristige Auseinandersetzung mit dem Feld sowie mit den darin handelnden Akteur:innen. Idealerweise geschieht dies über einen längeren Zeitraum, um tiefgehende Einblicke in soziale Praktiken, Interaktionen und Strukturen zu gewinnen. Dabei werden stets auch die kulturellen Kontexte und sozialen Normen berücksichtigt, die das Verhalten und die Interaktionen der Beteiligten prägen (Breidenstein et al., 2020).

Während die klassische Ethnografie einen möglichst offenen Zugang zum Feld und eine weitgehende Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand erfordert, weist das geplante Dissertationsprojekt bereits zu Beginn eine deutliche thematische Fokussierung auf den Ablauf von Berufswegekonzferenzen auf. Entsprechend liegt der Schwerpunkt auf der detaillierten Analyse von Transkripten und Beobachtungsprotokollen der Konferenzen, während andere Datentypen (z. B. Dokumentenanalysen, ethnografische Interviews) der Kontextualisierung und Vertiefung dienen. Aus diesem Grund lässt sich das Projekt der fokussierten Ethnografie zuordnen (Knoblauch & Vollmer, 2022). Ein weiteres Charakteristikum der fokussierten Ethnografie liegt in der Konzentration auf sprachliche Handlungspraxis, die auch im Zentrum des geplanten Projekts steht. Da der Untersuchungszeitraum im Feld im Vergleich zu klassischen Ethnografien begrenzter ist, wird eine höhere Datendichte durch die Kombination von Beobachtungen und Audiographien angestrebt. Diese Verbindung ermöglicht eine präzisere Rekonstruktion von Interaktionssituationen als bei reinem Transkriptionsmaterial oder ausschließlich beobachtenden Verfahren. Weitere Datentypen dienen vor allem der Ergänzung und Verdichtung der situativen Beschreibungen (Knoblauch & Vollmer, 2022).

Die so gewonnenen Daten werden mithilfe der Konversationsanalyse nach Deppermann ausgewertet (Deppermann, 2008). Da in Berufswegekonzferenzen Entscheidungen interaktiv ausgehandelt werden, erlaubt die Konversationsanalyse eine detaillierte Untersuchung der kommunikativen Aushandlungsprozesse und der darin wirksamen Entscheidungslogiken. Der Fokus der Konversationsanalyse liegt auf der Interpretation von sogenanntem *talk-in-interaction*, also auf der Analyse sprachlicher Interaktion im Verlauf des Gesprächs. Entscheidend ist dabei die prozessuale Struktur der Daten – in diesem Fall der Transkripte und Beobachtungen – im Gegensatz zu stärker punktuellen Darstellungen wie etwa Feldnotizen. Dadurch wird es möglich, die Fragestellungen der reflexiven Übergangsforschung sowohl auf der Mikroebene – etwa anhand einzelner Aussagen, Wortwechsel und Interaktionssequenzen – als auch auf der Makroebene des gesamten Gesprächsverlaufs zu untersuchen.

Ziel des Forschungsvorhabens ist es zunächst, ein differenziertes Bild der Prozessierung von Berufswegekonzferenzen zu gewinnen und zu beschreiben, wie diese in Bezug auf Redeanteile, Entscheidungsfindungen und partizipative Elemente ausgestaltet werden können. Darauf aufbauend soll analysiert werden, *ob, wie und inwieweit* sich die in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Ungleichheiten auch in einem vermeintlich partizipativ angelegten Konzept wie der Berufswegekonzferenz (re)produzieren.

Erste Datenerhebungen wurden bereits an einer Schule in Nordrhein-Westfalen durchgeführt, wodurch das Forschungsvorgehen erprobt und bei Bedarf angepasst werden kann. Bei einem Teil der Jugendlichen können voraussichtlich mehrere Konferenzen begleitet werden, sodass die entstehenden Daten einen Längsschnittcharakter aufweisen. Dies ermöglicht die Analyse, wie mit getroffenen Entscheidungen im Verlauf mehrerer Konferenzen umgegangen wird und ob sich Entscheidungslogiken über die Zeit verändern.

Perspektivisch sollen weitere Schulen in die Untersuchung einbezogen werden, um die gewonnenen Erkenntnisse nicht auf eine einzelne Einrichtung zu beschränken und so zu vermeiden,

dass eine spezifische „Übergangskultur“ (Kurth & Thielen, 2024) fälschlicherweise generalisiert wird.

6 Ausblick: Forschungsbedarf und Perspektiven auf Berufswegekongferenzen

Ein Konzept, das bereits in den 1990er-Jahren entwickelt, in den 2000er-Jahren weiter ausgebaut und in den 2010er-Jahren in mehreren Bundesländern flächendeckend implementiert wurde, ist im Jahr 2025 noch immer nur rudimentär erforscht und wird in der wissenschaftlichen Diskussion meist nur am Rande berücksichtigt.

Gleichzeitig stellt das Konzept der Berufswegekongferenz einen zentralen, möglicherweise sogar den entscheidenden Bestandteil der Berufsorientierung von Jugendlichen mit attestiertem Förderbedarf dar. In ihrer Gatekeeper-Rolle entscheidet die Agentur für Arbeit maßgeblich über Finanzierungsfragen, die idealerweise im Rahmen der Kongferenz und im Einklang mit den weiteren beteiligten Akteur:innen abgestimmt werden.

Die eingangs erwähnte, nach wie vor hohe Zahl an Menschen in separierten (Arbeits-) Verhältnissen lässt Zweifel an der Wirksamkeit des bestehenden Berufsorientierungskonzeptes aufkommen – insbesondere, wenn man berücksichtigt, dass viele neu eingetretene Werkstattbeschäftigte den Wunsch äußern, auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt Fuß zu fassen oder sogar eine Ausbildung zu beginnen (Engels et al., 2023). und somit einen anderen Weg verfolgen möchten, als den, den sie aktuell eingeschlagen haben. Hierzu kann erneut auf Art. 27 der UN-BRK verwiesen werden.

Ein niedrigschwelliges, multiperspektivisches, personenzentriertes und stärkenorientiertes Konzept – so ließe sich das Idealbild von Berufswegekongferenzen beschreiben. Inwieweit dieser Anspruch jedoch in der Praxis tatsächlich umgesetzt und im Interaktionsgeschehen ausgehandelt wird, ist bislang unklar. Diese Frage steht im Mittelpunkt des Dissertationsprojekts *„Die Prozessierung von Übergangsentscheidungen in Berufswegekongferenzen“*, welches dazu beitragen soll, die Funktionsweise und Wirkung dieses zentralen Instruments der Berufsorientierung empirisch und theoretisch fundiert zu beleuchten.

Literatur

Aktion Mensch & Handelsblatt Research Institute (2025). *Inklusionsbarometer Arbeit* (13. Aufl.).

<https://delivery-aktion-mensch.stylelabs.cloud/api/public/content/aktion-mensch-inklusionsbarometer-arbeit-2025.pdf?v=00914778>

Andresen, S., Bauer, P., Stauber, B. & Walther, A. (2022). Die Gestaltung und Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf. Grundzüge einer reflexiven Übergangsforschung. In S. Andresen, P. Bauer, B. Stauber & A. Walther (Hrsg.), *Doing transitions - die Hervorbringung von Übergängen im Lebenslauf*. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft (68) Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:29333>

Bernasconi, T. (2023). Zum Personenkreis Menschen mit komplexer Behinderung. In V. Schachler, W. Schlummer & R. Weber (Hrsg.), *Zukunft der Werkstätten. Perspektiven für und von Menschen mit Behinderung zwischen Teilhabe-Auftrag und Mindestlohn*. Julius Klinkhardt, 215–224.

BIBB (Hrsg.) (2023). *Berufliche Orientierung*. BWP – Zeitschrift des Bundesinstituts für Berufsbildung. 52(2). Franz Steiner.

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

Blasczyk, S. & Schreiner, M. (2024). Übergänge aus Förderschulen. Ein prospektiver Blick Erziehungsberechtigter auf Ziele und Möglichkeiten ihrer Kinder vor dem Eindruck von Beeinträchtigung und Behinderung. In K. Siegert & A. Handemann (Hrsg.), *Übergänge mit Klasse. Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung*. Julius Klinkhardt, 99–107. DOI: 10.25656/01:29803; 10.35468/6087-09

Boehringer, K.-P. (2005). *Von der Werkstufe über die ‚Eingliederungswerkstufe‘ zur ‚Berufsvorbereitenden Einrichtung des Enzkreises (BVE)‘. Chronologie einer Erfolgsgeschichte*. https://daten2.verwaltungsportal.de/dateien/seitengenerator/2dfbfa463a4d7f71be425968cfed6a22203482/forum_04.pdf

Böllert, K. (2018). Einleitung. In K. Böllert: *Kompodium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 3–62.). Springer VS,

Bonanati, M. (2018). *Lernentwicklungsgespräche und Partizipation: Rekonstruktionen zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-18749-1>

Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2020). *Ethnografie* (3.Aufl.). utb. DOI: 10.36198/9783838539799

Büchter, K. & Christe, G. (2014). Berufsorientierung: Widersprüche und offene Fragen. (BWP) *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 43(1), 12–15.

Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen (BAG WfbM) (Hrsg.) (2025). *Jahresbericht 2024. Segel setzen für eine inklusive Arbeitswelt*. USE Union Sozialer Einrichtungen gGmbH – Printinghouse.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (Hrsg.) (2011). *Bekanntmachung der Richtlinie Initiative Inklusion Verbesserung der Teilhabe schwerbehinderter Menschen am Arbeitsleben auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt*. Elektronischer Bundesanzeiger. https://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/UN_BRK/richtlinie_inklusion.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. VS Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91973-7>

Doose, S. (2013). Berufliche Integration auf lange Sicht ? – Stand und Perspektiven der beruflichen Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten. *Inklusion Online* (3).

<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/4/4>

Engels, D., Deremetz, A., Schütz, H. & Eibelshäuser, S. (2023). *Studie zu einem transparenten, nachhaltigen und zukunftsfähigen Entgeltsystem für Menschen mit Behinderungen in Werkstätten für behinderte Menschen und deren Perspektiven auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Abschlussbericht.*

https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/f626-entgeltsystem-wfbm.pdf?__blob=publicationFile&v=3

Fasching, H. & Tanzer, L. (2022). *Inklusive Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf.* Kohlhammer <https://doi.org/10.17433/978-3-17-035710-5>

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

Fischer, E. & Heger, M. (2011). Berufliche Teilhabe und Integration von Menschen mit geistiger Behinderung: Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zum Projekt "Übergang Förderschule - Beruf" in Bayern. In *Schriften zur Pädagogik bei geistiger Behinderung* (1. Aufl., Band 3). ATHENA.

Grossart, A., Jagusch, B. & Stengel, E. (2017). *Evaluation der Berufswegekonzferenz im Rahmen des Konzepts IFD-ÜSB/BOM in Rheinland-Pfalz.* ISM Mainz.

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

Imdorf, C. (2005). *Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren.* VS Verlag.

Kessl, F. (2020). Institutionalisierung – zur ‚hellen und dunklen‘ Seite eines konstitutiven Moments der bürgerlichen Welt; oder: Von der Dialektik der Institutionalisierung am Beispiel der pädagogischen Felder. *Widersprüche*, 40(157), 89–206.

Knoblauch, H. & Vollmer, T. (2022). Fokussierte Ethnographie. In A. Pöferl & N. Schröer (Hrsg.), *Handbuch soziologische Ethnographie.* Springer VS. 353–366.

Kurth, S. & Thielen, M. (2024). Zwischen Inklusionsprogrammatiken und Exklusionsdynamiken. Ambivalente Ordnungen in Übergangskulturen integrativer Sekundarschulformen. *Zeitschrift für Inklusion* (19/4). 44-61.

<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/805>

Labhart, D. (2019). *Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen -Eine ethnografische Studie zu Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen.* Transcript.

Landschaftsverband Rheinland (LVR) (Hrsg.) (2024). *Ergebnisbericht InBeBi: Inklusive berufliche (Aus-) Bildung von Jugendlichen mit Schwerbehinderung im Rheinland – Zugänge, Gestaltung und Verbleib.* LVR-Dezernat Schulen, Soziales, Arbeit.

https://www.lvr.de/media/wwwlvrde/soziales/menschenmitbehinderung/1_dokumente/arbeitsnausbildung/dokumente_229/forschungsvorhaben_ina/Ergebnisbericht_InBeBi.pdf

Landschaftsverband Rheinland (LVR) (2025). *Grundsatzbeschluss zur Errichtung einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung in Neunkirchen-Seelscheid (Vorlage 15/3220)*.

https://www.lvr.de/media/pressemodul/fb03_bilder_und_dateien_1/2025_4/feiern_fuer_alle/Vorlage15_3220.pdf

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

Liekmeier, F. (2024). Die Bedeutung der Beratung im Gesamt- und Teilhabeplanverfahren für die Konstitution von Unterstützungsarrangements. Reflexion und Erkenntnisse vor dem Hintergrund eines Projekts zur Gesamt- und Teilhabeplanung. *Behindertenpädagogik* (1). 42–56. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAGS) (Hrsg.) (2020). *Kein Abschluss ohne Anschluss. Übergang Schule – Beruf in NRW. Handbuch zur Umsetzung der Standardelemente und Angebote*. Hausdruck MAGS.

Messmer, H. & Hitzler, S. (2007). Die soziale Produktion von Klienten. In A. Sondermann, O. Behrend & W. Ludwig-Mayerhofer (Hrsg.), *Fallverstehen und Deutungsmacht*. Barbara Budrich. 41–73.

Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden-Württemberg (Hrsg.) (2011). *Kooperationsvereinbarung zur Umsetzung des Bundesprogramms „Initiative Inklusion“. Handlungsfeld 1 (Berufsorientierung) und Handlungsfeld 2 (Ausbildungsplätze) in Baden-Württemberg*.

https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/msm/intern/downloads/Downloads_Arbeit/Kooperationsvereinbarung_08_12_2011.pdf

Nentwig, L., Sponholz, D. & Jochmaring, J. (2019). Diskursanalyse inklusive Berufsorientierung. *Zweites Beiheft sonderpädagogische Förderung heute* (2). 58–76.

Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Transcript.

<https://doi.org/10.14361/transcript.9783839415320>

Reims, N., Rauch, A. & Nivorozhkin, A. (2023). *Eingliederung in der beruflichen Rehabilitation*. IAB-Kurzbericht 11/2023. <https://doku.iab.de/kurzber/2023/kb2023-11.pdf>

Ullrich, S., Wiesner, T. & Metzner, K. (2024). Inclusiveness am Übergang Schule – Beruf. Erste Befunde aus dem Forschungsprojekt InBIT – Inklusion in der beruflichen Bildung. In S. Ixmeier, P. Buck & D. Münk (Hrsg.), *Chancen für Alle durch (berufliche) Bildung. Inklusion und Teilhabe für Menschen mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen*. wbv. 33–49.

Walther, A. (2020). Wohlfahrtsstaaten - Regimes der Gestaltung von Übergängen. Rekonstruktion durch internationalen Vergleich am Beispiel von Übergängen in Arbeit. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Barbara Budrich. 143–164.

<https://doi.org/10.2307/j.ctvt1shdx>

Wagner, S. J. (2005). *Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine Längsschnittstudie zum Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht auf ihre Bildungschancen*. Shaker.

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*. Barbara Budrich. 11–36. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt1shdx>

Zöller Kaser, P. (2022). *Partizipation im Übergang Schule Beruf bei Schüler*innen des Förderschwerpunktes „Geistige Entwicklung“*.
<https://edoc.hu-berlin.de/server/api/core/bitstreams/2fcf7a19-59c5-4a0c-9282-4b0fa288c0d2/content>

Zitieren dieses Beitrags (23.07.2026)

Baucke, K. (2026). Die Prozessierung von Übergangsentscheidungen in Berufswegekonferenzen – Perspektiven auf ein Forschungsprojekt. In K. Hartwich, D. Heisler, P. Lippegas, M. Schmökel, J. Schwede & C. Sommer (Hrsg.), *bwp@ Spezial HT2025: Nachhaltig – Digital – Chancengerecht. Zukunftsszenarien von Arbeit, Bildung und Beruf* (S. 1–19).
https://www.bwpat.de/ht2025/baucke_ht2025.pdf

Die Autorin



KATJA BAUCKE

Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik

Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover

Katja.baucke@ifs.uni-hannover.de

<https://www.ifs.uni-hannover.de/de/baucke>