

Behinderte Übergänge? Bildung und Behinderung beim Übergang in den Arbeitsmarkt in europäischen Ländern

Jonna M. Blanck, Christian Brzinsky-Fay & Justin J.W. Powell

Abstract: Der Zugang zum Arbeitsmarkt ist wesentlich für gesellschaftliche Teilhabe. Am Übergang nach der Schule werden hierfür entscheidende Weichen gestellt. In der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) verpflichten sich die Vertragsstaaten, Menschen mit Behinderung den Zugang zu Berufsausbildung und Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Dennoch gibt es erhebliche Unterschiede im Zugang zum Arbeitsmarkt und auch den Übergängen nach der Schule zwischen Menschen mit und ohne Behinderung. Hierfür spielen Bildungszertifikate eine zentrale Rolle, wobei junge Erwachsene mit Behinderung ein erhöhtes Risiko haben, nur eine geringe formale Bildung zu erwerben. Allerdings unterscheiden sich Länder in den institutionellen Arrangements, insbesondere im Bildungssystem und im Arbeitsmarkt sowie im Zugang, den Jugendliche mit Behinderung zu formaler Bildung haben. Diese Faktoren können Übergangsprozesse stark beeinflussen oder gar behindern. Ländervergleichende Analysen der Übergänge von Menschen mit Behinderung von der Schule in den Arbeitsmarkt sind jedoch selten, so dass zentrale Fragen danach, welche Rahmenbedingungen für erfolgreiche Übergänge förderlich sind, offenbleiben. In dieser Studie werden vor diesem Hintergrund 31 europäische Länder anhand der Mikrodaten der rotierenden Panels der European Statistics on Income and Living Conditions (EU-SILC) sowie Daten der European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) daraufhin analysiert, wie die Übergänge von der Schule in den Arbeitsmarkt von jungen Menschen mit Behinderung aussehen und wie Bildung und Behinderung zusammenwirken und so die Übergänge von der Schule in den Arbeitsmarkt beeinflussen. Ein Fokus auf vier deutschsprachige Länder (Deutschland, Luxemburg, Österreich und Schweiz) verdeutlicht, wie divers Übergänge auch innerhalb von Ländern mit ähnlichen Bildungssystemen verlaufen können und verweist auf weiteren Forschungsbedarf zu den Mechanismen, welche den Übergangsprozessen von Menschen mit Behinderung zugrunde liegen.

Stichwörter: Bildung, Übergang, Arbeitsmarkt, Behinderung, Förderschule, sonderpädagogischer Förderbedarf, Inklusion, europäischer Vergleich

Zitation: Blanck, J. M., Brzinsky-Fay, C., & Powell, J. J. W. (2024): Behinderte Übergänge? Bildung und Behinderung beim Übergang in den Arbeitsmarkt in europäischen Ländern. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(4), 1-25. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/803>

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
1. Die Bedeutung von Bildung und Behinderung beim Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt.....	4
2. Daten und Operationalisierung	6
3. Ergebnisse	8
3.1. Übergänge von Menschen mit Behinderung in den Arbeitsmarkt im europäischen Vergleich	8
3.2. Die Größe des Förderschulsystems und Übergänge von Menschen mit Behinderung in den Arbeitsmarkt	11
3.3. Formale Bildung und Behinderung beim Übergang in den Arbeitsmarkt	13
3. Diskussion	16
Literatur	19
Kontakt.....	25

Einleitung

Der Zugang zum Arbeitsmarkt ist in modernen Gesellschaften zentral für die Sicherung des Lebensunterhalts sowie Teilhabechancen in anderen Lebensbereichen (Powell & Blanck, 2023; Raffe, 2014). Zentrale Weichenstellungen für den Zugang zum Arbeitsmarkt werden am Übergang nach der Schule vorgenommen (Solga, 2005). Untersuchungen zu diesem Übergang sind daher von besonderem Interesse für Forschung und Politik, um langfristige Lebens- und Teilhabechancen zu analysieren und zu gewährleisten. In der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) verpflichten sich die Vertragsstaaten, Menschen mit Behinderung (MmB) den Zugang zu Berufsausbildung und Arbeitsmarkt zu ermöglichen und so dazu beizutragen, dass diese selbstständig ihren Lebensunterhalt verdienen können (Art. 27) (United Nations, 2006). Die hierfür wichtigen Übergänge von der Schule in den Arbeitsmarkt von MmB stehen jedoch vergleichsweise selten im Fokus der Forschung u. a. aufgrund von methodologischen Herausforderungen (Raffe, 2014). Vorliegende Studien zeigen diesbezüglich, dass MmB mit besonderen Hürden am Übergang konfrontiert sind (Blanck, 2020; Gutman & Schoon, 2018; Janus, 2009; Menze et al., 2021; Menze et al., 2023; Newman et al., 2011; Pfahl & Powell, 2010; Wells et al., 2003).

Vergleichende Forschung zeigt zudem große Unterschiede zwischen Ländern hinsichtlich der Übergangsprozesse von der Schule in den Arbeitsmarkt und ihrer Ergebnisse (Eurofound, 2014). Ferner sind Unterschiede zwischen Ländern in der Bildungs- sowie Arbeitsmarktbeteiligung zwischen Menschen mit und ohne Behinderung zunehmend gut belegt (Hadjar & Kotitschke, 2021; OECD, 2022). Studien, die die *Übergänge* von MmB in den europäischen Ländern *vergleichend* betrachten, fehlen jedoch bislang weitgehend.

Eine zentrale Erklärungskraft für Unterschiede in Übergängen haben zwischen Ländern divergierende wohlfahrtsstaatliche Institutionen (Brzinsky-Fay, 2007; Buchmann & Kriesi, 2011). Ein besonderes Interesse gilt hier der Ausgestaltung des Schulsystems für den Zugang zum Arbeitsmarkt, welche stark zwischen Ländern variiert (Allmendinger, 1989; Bol & van de Werfhorst, 2013; Müller & Shavit, 1998). Auch mit Blick auf Kinder und Jugendliche mit Behinderung zeigen sich zentrale Unterschiede, inwiefern Länder diesen den Zugang zum Regelschulsystem ermöglichen (Powell et al., 2022; Richardson & Powell, 2011). Ob und wie diese Unterschiede die Übergänge von MmB beeinflussen, ist daher eine wichtige – bislang nicht ausreichend geklärte – Frage.

Bildung ist jedoch nicht nur mit Blick auf die institutionelle Ausgestaltung, sondern auch auf der individuellen Ebene ein zentraler Einflussfaktor für Übergänge in den Arbeitsmarkt. In Form von Bildungszertifikaten hat sie einen wichtigen Stellenwert für die Erklärung von Übergangschancen, wobei Menschen mit geringer Bildung in allen Ländern stärker vom Risiko bedroht sind, nicht erfolgreich in den Arbeitsmarkt überzugehen (Kronauer, 2018). Gleichzeitig variiert die Bedeutung formaler Bildungszertifikate zwischen institutionellen Arrangements (Gangl, 2003; Wolbers, 2007). Mit Blick auf MmB zeigen sich hier substanzielle Unterschiede zwischen Ländern im durchschnittlichen formalen Bildungsniveau – wobei MmB gleichzeitig in vielen Ländern ein erhöhtes Risiko haben, nur eine geringe formale Bildung zu erwerben (OECD, 2022). Welche (divergierende) Bedeutung formale Bildungszertifikate in unterschiedlichen Ländern für die Übergänge von der Schule in den Arbeitsmarkt von MmB haben, ist jedoch ebenfalls eine offene Frage.

Dieser Beitrag soll zum Schließen dieser Forschungslücken beitragen: Basierend auf den Daten der rotierenden Panels der European Statistics on Income and Living Conditions (EU-SILC) werden *erstens* die Übergänge von jungen MmB im Vergleich zu solchen ohne

Behinderung in 31 europäischen Ländern dargestellt. Um die Komplexität, die dieser Vielländervergleich aufzeigt, für die Leser:innen besser greifbar zu machen, konzentrieren wir uns bei der Analyse, neben der Beschreibung allgemeiner Muster der Übergänge, auf vier deutschsprachige Länder: Deutschland, Luxemburg, Österreich und die Schweiz. Wenngleich diese Länder relativ ähnliche institutionelle Rahmenbedingungen sowohl im Schulsystem als auch in der Gestaltung des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes aufweisen und gemeinhin als Länder gelten, die einen reibungsarmen Übergang von der Schule in den Beruf ermöglichen (Buchmann & Kriesi, 2011), zeigen sich auch zwischen diesen Ländern interessante Unterschiede hinsichtlich der Übergänge (Dahmen, 2021; Ebner, 2013). Mit Blick auf die Übergänge fokussieren wir *zum einen* darauf, inwiefern MmB (im Vergleich zu solchen ohne Behinderung) nicht in Bildung, Ausbildung oder Erwerbsarbeit sind („not in education, employment or training“: NEET). Erfahrungen von NEET sind im Übergangsprozess von jungen Menschen besonders relevant, weil sie langfristige negative Auswirkungen auf das Einkommen und den beruflichen Status haben (Bynner & Parsons, 2002; Levels et al., 2022). Zum anderen analysieren wir die Erwerbstätigkeit von jungen Menschen mit und ohne Behinderung. Dabei gehen wir über die Beschreibung einfacher aggregierter Kennzahlen der Arbeitsmarktbeteiligung hinaus, indem wir nicht nur – wie dies sonst oft umgesetzt wird (OECD, 2022) – die Häufigkeit dieser Zustände, sondern auch ihre Länge und damit Übergänge als *Prozesse* und nicht singuläre Ereignisse betrachten (Brzinsky-Fay, 2014). Anschließend soll *zweitens* beschrieben werden, wie NEET und Erwerbstätigkeit von MmB in den Arbeitsmarkt mit der Ausgestaltung sonderpädagogischer Förderung im Schulsystem zusammenhängt. Letztere wird, basierend auf den Daten der European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE, 2016; 2018; 2020), gemessen an der Größe eines segregierten Förderschulsystems. *Drittens* analysieren wir, wie NEET und Erwerbstätigkeit von jungen MmB beim Übergang in den Arbeitsmarkt in unterschiedlichen Ländern mit der durchschnittlich erworbenen formalen Bildung dieser Gruppe zusammenhängen. Aufgrund von national variierenden Behinderungsklassifikationen und -kategorien, welche eine zentrale Herausforderung der Übergänge von MmB in den Arbeitsmarkt darstellen, nutzen wir eine subjektive Behinderungsdefinition (s. Abschnitt 3).

1. Die Bedeutung von Bildung und Behinderung beim Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt

Übergänge in den Arbeitsmarkt unterscheiden sich zwischen Ländern hinsichtlich des Zeitpunkts, der Dauer und der Ergebnisse wie zum Beispiel NEET und Erwerbschancen (Eurofound, 2014; Levels et al., 2022). MmB sind beim Zugang zum Arbeitsmarkt in vielen Ländern mit Schwierigkeiten konfrontiert (Maschke, 2008). Feldexperimente zeigen, dass MmB seltener zu Vorstellungsgesprächen eingeladen oder eingestellt werden (Bellemare et al., 2018; Bjørnshagen & Ugreninov, 2021). Forschung zu den Übergangsprozessen von der Schule in den Arbeitsmarkt zu einzelnen Ländern zeigt zudem, dass Jugendliche mit Behinderung seltener in Erwerbstätigkeit oder in postsekundäre Bildung einmünden als Jugendliche ohne Behinderung und zudem öfter in NEET sind (Gutman & Schoon, 2018; Janus, 2009; Newman et al., 2011; Wells et al., 2003). Erklärungsansätze führen dies zumeist auf Diskriminierungsprozesse zurück, wobei es offenbar Unterschiede im Ausmaß der Diskriminierung je nach Beeinträchtigungsart, aber auch zwischen Ländern gibt (Berre, 2024; Menzel et al., 2013; Quillian et al., 2019).

Deskriptive Darstellungen der Arbeitsmarktsituation von MmB zeigen zudem, dass ihr Risiko, arbeitslos zu sein, erheblich zwischen Ländern variiert (Halvorsen et al., 2016; OECD, 2022). Vergleichende Untersuchungen ihrer Übergänge von der Schule in den Arbeitsmarkt sind

jedoch ausgesprochen selten. Allgemeine Typologien von Wohlfahrtsstaaten (Esping-Andersen, 1990) oder Übergangsregimen (Walther, 2006) berücksichtigen zudem die speziellen wohlfahrtsstaatlichen (Übergangs-)Programme für MmB nicht, weshalb die institutionellen Arrangements für MmB von bestehenden Typologien abweichen können (Tschanz & Staub, 2017). Bestehende international vergleichende Untersuchungen zu Übergängen von jungen MmB beschreiben länderspezifische Übergangssysteme (EADSNE, 2002), vergleichen solche zwischen zwei Ländern (Tschanz & Powell, 2020), ausgewählten europäischen Regionen (Rocca et al., 2022) oder zeigen wiederum Unterschiede in der Arbeitsmarktsituation von jungen MmB gegenüber solchen ohne Behinderung zwischen Ländern (OECD, 2022). Letzteres geschieht dabei anhand aggregierter Kennzahlen, welche jedoch *zum einen* berufliche Exklusion (NEET, Arbeitslosigkeit) fokussieren und dabei die Möglichkeiten zur Teilhabe am Arbeitsmarkt vernachlässigen. Ein *ausschließlicher* Fokus z. B. auf NEET am Übergang in den Arbeitsmarkt ist nicht ausreichend, da junge Menschen (insbesondere mit Benachteiligung oder Behinderung) zum Teil in Maßnahmen am Übergang eintreten, in welchen sie zwar nicht vollständig inaktiv oder arbeitslos (also NEET) sind, die aber zugleich nicht die Sicherung des eigenen Lebensunterhalts gestatten (Solga et al., 2014). Es ist vor diesem Hintergrund wichtig, Teilhabemöglichkeiten am Arbeitsmarkt zusätzlich zu Exklusion vom Arbeitsmarkt explizit zu betrachten, da nur sie ökonomische Selbstbestimmung ermöglichen. *Zum anderen* vernachlässigen die genannten Kennzahlen zu NEET und Arbeitslosigkeit bisher, dass es sich bei Übergängen um *Prozesse* und nicht singuläre Ereignisse handelt (Brzinsky-Fay, 2014). So kann z. B. NEET entweder – wie bisher überwiegend – hinsichtlich der Betroffenheit oder aber seiner Dauer betrachtet werden. Die Dauer von NEET besitzt dabei eine größere Erklärungskraft für anschließende Erwerbsrisiken (Levels et al., 2022).

Mit Blick auf die Erklärung von Länderunterschieden in den Übergängen in den Arbeitsmarkt konnte die Forschung zeigen, dass die Stratifizierung des Bildungssystems eine herausgehobene Bedeutung für Übergangsprozesse in den Arbeitsmarkt hat (Allmendinger, 1989; Bol & van de Werfhorst, 2013). Stratifizierung beschreibt, inwiefern (schulische) Bildungsinstitutionen in hierarchisch angeordneten Bildungszweigen organisiert sind, entweder in Form von unterschiedlichen Bildungsgängen z. B. innerhalb von Schulen oder in Form von unterschiedlichen (sekundären) Schulformen, welche unterschiedliche Bildungsgruppen mit jeweils spezifischen formalen Bildungszertifikaten kreieren (Kerckhoff, 2001). Die grundlegende theoretische Annahme hinsichtlich der Bedeutung von Stratifizierung für den Zugang zum Arbeitsmarkt ist, dass die mit den Bildungsgängen verbundenen Bildungszertifikate Signale über die Qualifikation und die „Lernfähigkeit“ (Thurow, 1975) von Bewerber*innen an Arbeitgeber senden (Spence, 1973). Je stratifizierter ein Bildungssystem, desto stärker das mit einem Bildungszertifikat verbundene Signal (Spence, 1973). Arbeitgeber sortieren die Bewerber*innen daraufhin in einer Bewerberschlange, wobei diejenigen mit den besten Signalen am Anfang der Schlange platziert werden (Thurow, 1975). Aufgrund von Stereotypen und Diskriminierungsprozessen kann es jedoch auch dazu kommen, dass Personen vollständig von der Bewerberschlange ausgeschlossen werden (Solga, 2005). Basierend auf diesen theoretischen Überlegungen wird oftmals erklärt, dass die Art des besuchten Bildungszweigs – auch unter Kontrolle individueller Fähigkeiten (Schindler, 2021) – eine wichtige Erklärungskraft für den Zugang zum Arbeitsmarkt hat und dass Übergänge von der Schule in den Arbeitsmarkt in Ländern mit stratifizierten Schulsystemen reibungsloser verlaufen (Bol & van de Werfhorst, 2013). Dennoch gibt es auch hier Variation: Trotz ihrer Ähnlichkeit in den Übergangsmodellen erzeugen die stark stratifizierten Bildungssysteme Deutschlands, Luxemburgs, Österreichs und der Schweiz divergierende Bildungspfade, auch aufgrund ihrer Berufsbildungsangebote

(Powell & Hadjar, 2018; Tschanz & Powell, 2020). Ländervergleichende Untersuchungen zu den Effekten von Stratifizierung auf Übergänge in den Arbeitsmarkt fokussieren bislang ausschließlich Stratifizierung im Regelschulsystem. Mit Blick auf MmB zeigen sich jedoch weitere zentrale Unterschiede in der Stratifizierung von Bildungssystemen, nämlich inwiefern junge MmB in segregierten Klassen oder Förderschulen unterrichtet werden (Richardson & Powell, 2011). Aus einer theoretischen Perspektive kann nun angenommen werden, dass auch diese Art der Stratifizierung Konsequenzen für den Übergang in den Arbeitsmarkt hat. Die normative Grundlage der Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in segregierten Förderschulen ist schließlich, dass ihre Anwesenheit in Regelschulen Schüler*innen ohne Behinderung am Lernen hindert sowie dass sie den Anforderungen der Regelschulen nicht gewachsen sind und deshalb besonderer Lernumwelten bedürfen, die sich in Regelschulen nicht herstellen lassen (Pfahl & Powell, 2011). Es ist anzunehmen, dass diese Vorstellungen in Ländern mit stark ausgebautem Förderschulsystem stärker ausgeprägt sind und deshalb das negative Signal einer Behinderung beim Zugang zum Arbeitsmarkt stärker ist. Das führt dazu, dass Jugendliche mit Behinderung geringere Chancen haben, in Erwerbstätigkeit zu kommen und ein höheres Risiko vom Arbeitsmarkt ausgegrenzt zu werden. Diese Annahme wird auch unterstützt durch Studien, die zeigen, dass Jugendliche mit Behinderung, die in Regelschulen/-klassen unterrichtet wurden, im Vergleich zu solchen, die segregierte Klassen oder Förderschulen besucht haben, bessere Chancen haben, anschließend in den Arbeitsmarkt integriert zu werden (z. B., Båtevik & Myklebust, 2006; Haber et al., 2016; Haeblerlin et al., 2011; Joshi & Bouck, 2017; Mazzotti et al., 2021; Test et al., 2009). Untersuchungen basierend auf statistischen Matchings zeigen hier zudem, dass Jugendliche von Förderschulen „Lernen“ in Deutschland geringere Ausbildungschancen direkt nach der Schule haben und auch langfristig öfter in NEET sind als solche Jugendlichen von Regelschulen, die hinsichtlich ihrer kognitiven Fähigkeiten und soziodemographischen Merkmalen *vergleichbar* sind (Blanck, 2020; Menze et al., 2023). Die Bedeutung segregierter Unterrichtung für die Übergänge von MmB in den Arbeitsmarkt in *ländervergleichender Perspektive* ist jedoch bisher ungeklärt.

Mit Blick auf die erworbene formale Bildung zeigen viele Untersuchungen, dass Schulabschlüsse bedeutsam für den Zugang zum Arbeitsmarkt sind. Personen mit geringer Bildung haben ein hohes Risiko, vom Zugang zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt ausgeschlossen zu werden (Kronauer, 2018). Die Bedeutung von Schulabschlüssen für den Übergang nach der Schule variiert jedoch zwischen Ländern (Gangl, 2003; Wolbers, 2007). Formale Bildungszertifikate haben sich zudem als bedeutsam für die Arbeitsmarkts- und Ausbildungschancen sowie das NEET-Risiko von MmB erwiesen (Asuman et al., 2023; Blanck, 2020; Menze et al., 2023). Gleichzeitig zeigt sich, dass MmB im Vergleich zu Menschen ohne Behinderung in den meisten Ländern öfter nur eine geringe Bildung erwerben, ihr durchschnittliches Bildungsniveau aber erheblich zwischen Ländern variiert (OECD, 2022). Welche Bedeutung das formale Bildungsniveau für die Übergänge von der Schule in den Beruf von MmB in unterschiedlichen Ländern hat, ist offen.

2. Daten und Operationalisierung

Die Untersuchung der Übergänge von MmB von der Schule in den Arbeitsmarkt im internationalen Vergleich ist mit entscheidenden Herausforderungen konfrontiert:

Erstens verändern sich die relevanten administrativen Behinderungskategorien beim Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt (Blanck, 2020; Niehaus et al., 2012; Tschanz & Powell, 2020). Während in der Schule der sonderpädagogische Förderbedarf (SPF oder „*special educational needs*“) die zentrale administrative Behinderungskategorie darstellt,

verliert der SPF mit Verlassen des Schulsystems seine formale Bedeutung, denn im Arbeitsmarkt sind sozialrechtliche Behinderungskategorien zentral: diese entscheiden darüber, ob jemand berechtigt ist, Leistungen zu beziehen, die Möglichkeiten der Teilhabe am Arbeitsmarkt verbessern sollen (Blanck, 2020). Leider gibt es bislang keine standardisiert erhobenen Daten, die es gestatten, die Übergänge von bereits in der Schule als sonderpädagogisch förderbedürftig klassifizierten jungen Menschen in den Arbeitsmarkt quantitativ *längsschnittlich* und zwischen Ländern *vergleichend* zu betrachten.

Zweitens unterscheiden sich administrative Behinderungskategorien auch zwischen Ländern – sowohl im Bereich des Schulsystems als auch im Bereich des Sozialrechts – basierend auf divergierenden Leistungen für MmB (Maschke, 2008; Powell, 2006). Entgegen weitverbreiteter klinischer Vorstellungen, welche Behinderung als individuelle Beeinträchtigung körperlicher, sensorischer oder kognitiver Leistungsfähigkeit betrachten, verdeutlichen die Disability Studies die sozialen Konstruktionsprozesse von (A)Normalität, welche sich in den historisch, kulturell und national variierenden (administrativen) Behinderungskategorien widerspiegeln (z. B. Blanck & Powell, 2023; Waldschmidt, 2020). Dies ist eine Herausforderung mit Blick auf die internationale Vergleichbarkeit der von administrativen Behinderungskategorien erfassten Gruppen. Untersuchungen zu den Übergangsprozessen von der Schule in den Arbeitsmarkt können daher nur unter Berücksichtigung dieser bestehenden Herausforderungen und Datenrestriktionen erfolgen.

Daten

In diesem Beitrag nutzen wir für die Analyse der Übergänge die Mikrodaten der rotierenden Panels für 31 Länder von EU-SILC. Diese längsschnittlichen Daten enthalten Informationen zum Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt für vier aufeinander folgende Jahre für Individuen mit und ohne Behinderung beginnend im Alter von 16 bis 18 Jahren. Für die deskriptiven Analysen der Übergänge wurden zunächst alle Personen ausgewählt, die keine fehlenden Informationen auf den abhängigen und unabhängigen Variablen vorweisen, was in einer Samplegröße von 27002 Personen resultiert. Darunter sind 3877 Personen, die im Untersuchungszeitraum angeben, eine Behinderung zu haben.

Abhängige Variablen

Die zentralen abhängigen Variablen in dieser Untersuchung sind NEET und Erwerbstätigkeit. Um diejenigen zu identifizieren, die in NEET bzw. Erwerbstätigkeit sind, wurde der Aktivitätenstatus genutzt, der als monatliche Information zur Verfügung steht. Bei den Aktivitäten unterscheiden wir NEET, was alle Zustände der Arbeitslosigkeit und andere Inaktivität umfasst, Bildung sowie selbstständige, Teil- und Vollzeit-Beschäftigung (letztere drei für die Analysen zu einer Kategorie zusammengefasst). Um die Übergänge zu beschreiben, unterscheiden wir jeweils für NEET und Erwerbstätigkeit zum einen das Auftreten dieser Zustände und zum anderen deren kumulative Dauer innerhalb der Vierjahresperiode.

Unabhängige Variablen

Die zentrale unabhängige Variable in dieser Untersuchung ist Behinderung. Vor dem Hintergrund der Probleme, die sich aus national variierenden administrativen Behinderungskategorien ergeben, wird hier – in Übereinstimmung mit anderen aktuellen ländervergleichenden Untersuchungen zu MmB (Hadjar & Kotitschke, 2021; Kangas & Karonen, 2022; OECD, 2022) – ein subjektives Behinderungsmaß genutzt. Die Befragten gaben an, ob sie Einschränkungen in ihren täglichen Aktivitäten erleben, welche aus der Interaktion von gesundheitlichen Problemen und Umweltfaktoren entstehen. Die Antworten variierten zwischen 1 „Ja, stark eingeschränkt“, 2 „Ja, eingeschränkt“ und 3 „Nein, nicht

eingeschränkt“. Wir nutzen im Folgenden diese Unterscheidung und bezeichnen die Personen entsprechend, sofern Unterschiede adressiert werden sollen. Die Definition hat einen klaren Bezug zur *International Classification of Functioning and Disability (ICF)* der Weltgesundheitsorganisation (WHO, 2001), welche Behinderung als Aktivitätseinschränkung basierend auf einer komplexen Beziehung zwischen Gesundheits- und Kontextfaktoren betrachtet (Hirschberg, 2009).

Um Unterschiede in der behinderungsspezifischen Stratifizierung des Bildungssystems zu erfassen, nutzen wir die Daten der European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE, 2016; 2018; 2020), welche angeben, in welchem Umfang Kinder und Jugendliche mit SPF in europäischen Ländern in segregierten Förderschulen unterrichtet werden. Für die Untersuchung wurde der Durchschnitt der vorliegenden Jahresangaben gebildet, wobei die Angaben eine recht hohe Stabilität im Zeitverlauf aufwiesen.

Formal erworbene Bildung wird in EU-SILC anhand einer multidimensionalen Skala erfasst, die aus Harmonisierungsgründen eine Rekodierung in vier vergleichbare Kategorien erfordert. Wir unterscheiden zwischen „primärer“, „niedrig sekundärer (Sek I)“, „höherer sekundärer (Sek II)“ und „tertiärer Bildung“.

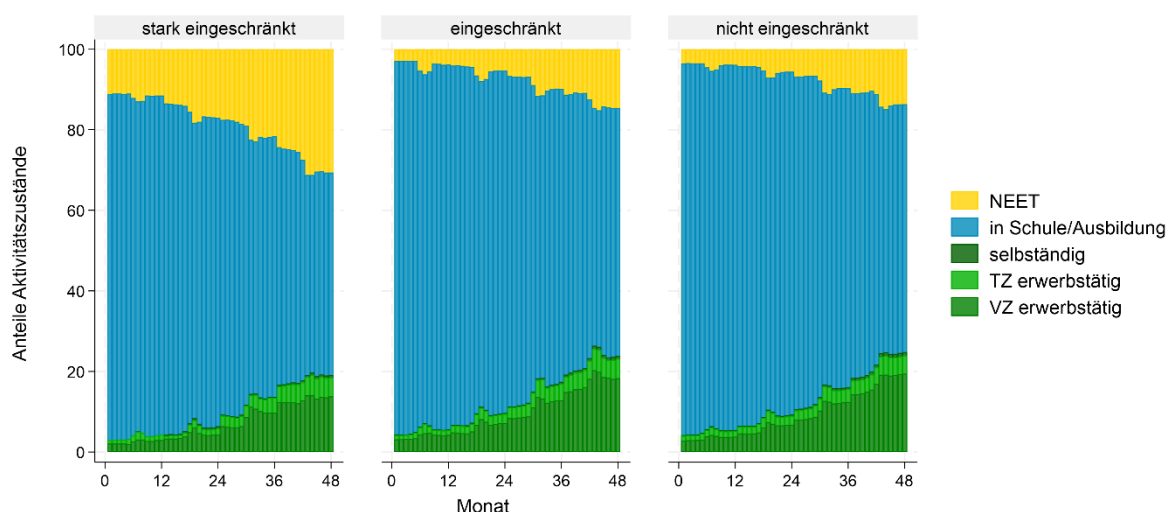
3. Ergebnisse

3.1. Übergänge von Menschen mit Behinderung in den Arbeitsmarkt im europäischen Vergleich

Zunächst werden Übergänge von jungen Menschen mit und ohne Behinderung von der Schule in den Arbeitsmarkt im internationalen Vergleich dargestellt. Abb. 1 zeigt die Statusverteilung der Befragten während der vierjährigen Beobachtungsperiode. In allen drei Gruppen ist der höchste Anteil noch im Bildungssystem, der Anteil der Erwerbstätigen oder derer in NEET wächst im Verlauf der Zeit an. Personen, die stark eingeschränkt sind, sind dabei häufiger von NEET betroffen. Diese Gruppe ist auch etwas weniger häufig erwerbstätig.

Abbildung 1

Statusverteilung von Personen mit und ohne Behinderung je Kalendermonat innerhalb des vierjährigen Beobachtungszeitraums am Übergang von der Schule in den Beruf in 31 Ländern.

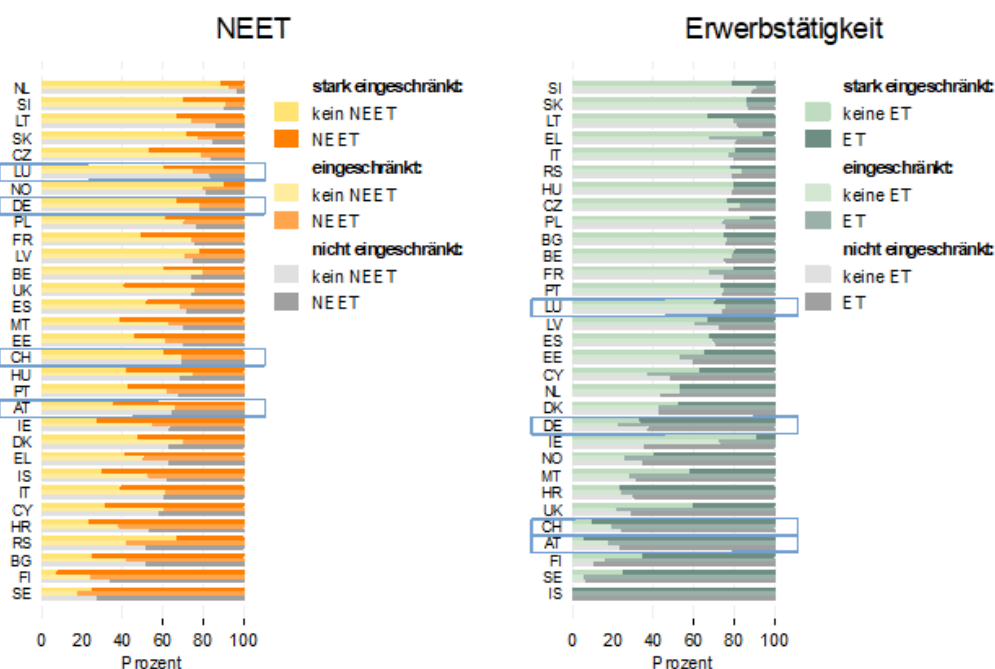


Erläuterung Abb. 1: EU-SILC. Eigene Darstellung und Berechnung.

Schaut man auf die einzelnen Länder, zeigen sich jedoch interessante Unterschiede. Abb. 2 zeigt links den Anteil derer, die mindestens einen Monat in NEET und rechts den Anteil derer, die mindestens einen Monat erwerbstätig waren. MmB sind in fast allen Ländern häufiger von NEET betroffen, wobei stark eingeschränkte Menschen in fast allen Ländern am häufigsten NEET-Erfahrungen machen. Bei der Erwerbstätigkeit sind die Unterschiede zwischen Menschen mit und ohne Behinderung weniger klar: Gibt es in einigen Ländern keine bemerkenswerten Unterschiede, erfahren MmB in anderen Ländern sogar häufiger Erwerbstätigkeit, und nur in manchen Ländern machen insbesondere Menschen mit starken Einschränkungen deutlich seltener die Erfahrung von Erwerbstätigkeit als Menschen mit nur leichten oder gar keinen Einschränkungen.

Abbildung 2

Häufigkeit des Auftretens von mindestens einem Monat in NEET bzw. in Erwerbstätigkeit (ET) bei Menschen mit und ohne Behinderung innerhalb des vierjährigen Beobachtungszeitraums in 31 Ländern.



Erläuterung Abb. 2: EU-SILC. Eigene Darstellung und Berechnung.

Wichtige Unterschiede zeigen sich selbst zwischen den institutionell relativ ähnlichen vier untersuchten deutschsprachigen Ländern. So gibt es in Deutschland und der Schweiz eher kleinere Unterschiede in der Erfahrung von NEET zwischen Menschen mit starken Einschränkungen sowie den anderen beiden Gruppen. In Luxemburg sind diese Unterschiede etwas stärker und in Österreich am stärksten ausgeprägt. Mit Blick auf die Erwerbstätigkeit zeigt sich auch hier kein klares Bild. Während in Deutschland und in Luxemburg keine substantiellen Unterschiede zwischen den drei untersuchten Gruppen zu beobachten sind, scheinen Personen mit starken Einschränkungen in Österreich und der Schweiz sogar häufiger die Erfahrung von Erwerbstätigkeit zu machen. Eine mögliche Erklärung für die Länderunterschiede könnte einerseits in der Unterstützung dieser Personengruppe für Tätigkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt liegen. Andererseits könnte die Ausgestaltung oder Wahrnehmung von Werkstätten für Menschen mit

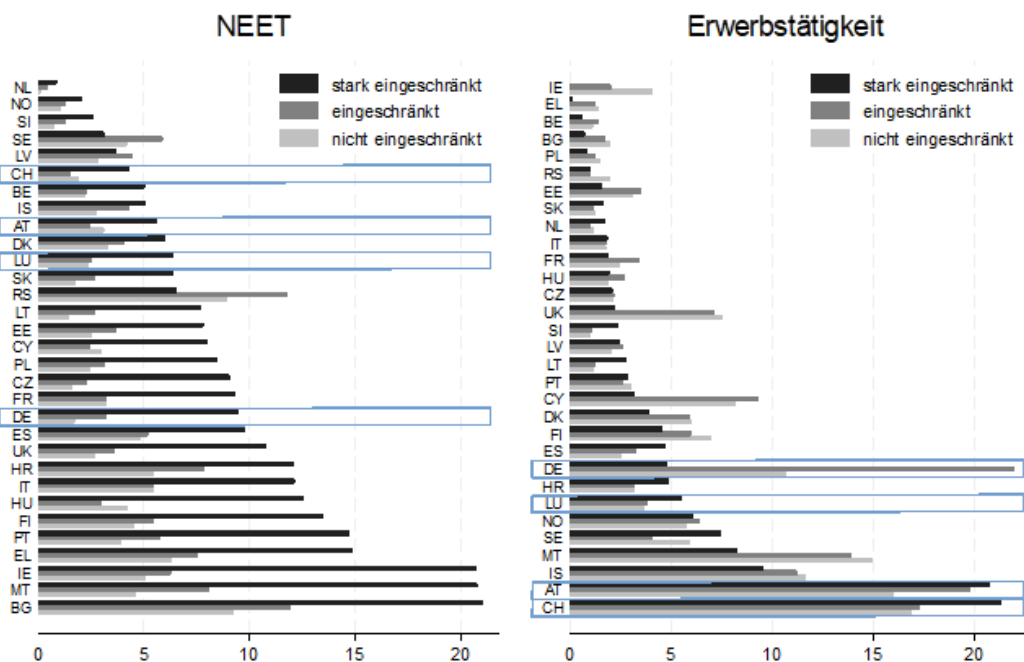
Behinderungen zu Unterschieden in der berichteten Erfahrung von Erwerbstätigkeit beitragen. Bislang gibt es aber kein ausreichend belastbares, komparatives Wissen, um die Unterschiede zwischen diesen (deutschsprachigen) Ländern fundiert erklären zu können.

Abb. 3 schärft hier nochmal das Bild, das sich bereits in Abb. 2 abzeichnete, hinsichtlich der kumulativen Dauer von NEET und Erwerbstätigkeit: Während sich in Bezug auf NEET insofern ein recht eindeutiges Bild ergibt, dass nämlich MmB insgesamt in den meisten Ländern länger und Menschen mit starken Einschränkungen am längsten von NEET betroffen sind, ist dieses in Bezug auf die Dauer der Erwerbstätigkeit nicht eindeutig. Tatsächlich zeigen die Daten hier, dass MmB insgesamt in einigen Ländern sogar längere oder genauso lange Erfahrungen von Erwerbstätigkeit machen.

Von diesen vier deutschsprachigen Ländern zeigt sich letzteres für Österreich, die Schweiz und Luxemburg, wo Menschen mit starken Einschränkungen sogar länger in Erwerbstätigkeit sind. In Deutschland haben Menschen mit starken Einschränkungen dagegen deutlich weniger Erwerbstätigkeitsmonate als die anderen beiden Gruppen.

Abbildung 3

Kumulierte monatliche Dauer von NEET bzw. Erwerbstätigkeit von Menschen mit und ohne Behinderung innerhalb des vierjährigen Beobachtungszeitraums am Übergang von der Schule in den Beruf in 31 Ländern



Erläuterung Abb. 3: EU-SILC. Eigene Darstellung und Berechnung.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich in Bezug auf NEET ein klarer Nachteil sowohl in Bezug auf die Betroffenheit als auch auf die Dauer von NEET am Übergang von der Schule in den Beruf von MmB zeigt. Menschen mit starken Einschränkungen sind hier ganz besonders von Ausgrenzungsprozessen betroffen. In Bezug auf Erwerbstätigkeit ist das Bild uneindeutig. Die Möglichkeiten, sich am Arbeitsmarkt zu beteiligen, scheinen für MmB nicht in allen Ländern reduziert zu sein. Gleichzeitig zeigen sich über alle – und auch diese vier deutschsprachigen – Länder hinweg sowohl hinsichtlich NEET als auch

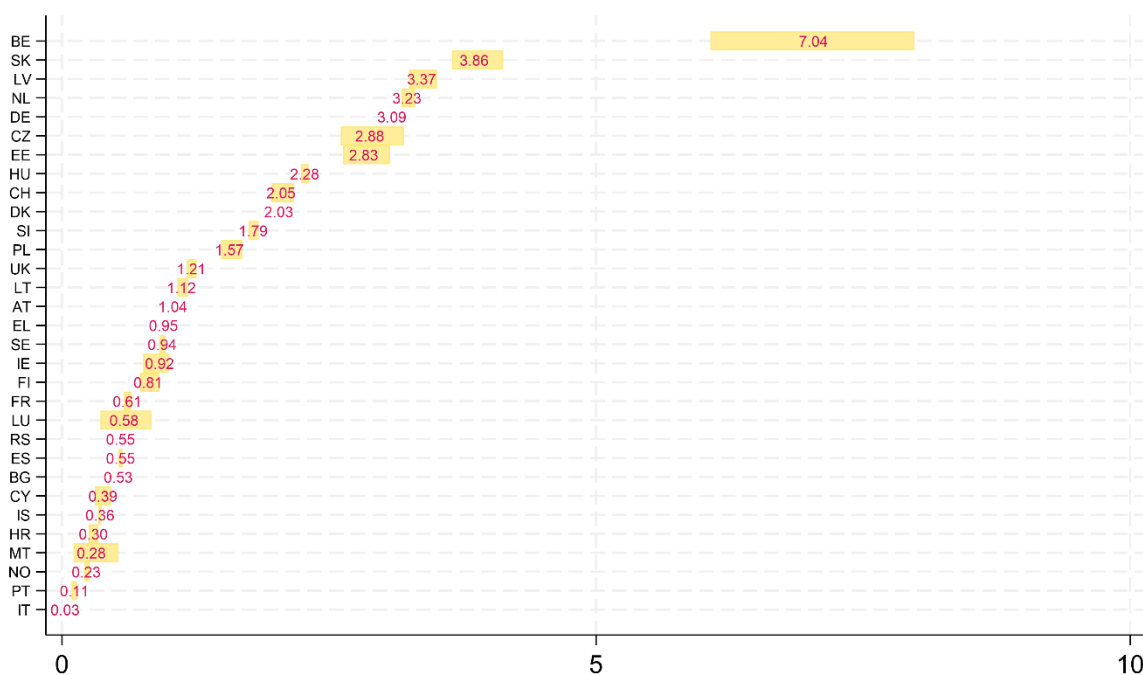
hinsichtlich der Erwerbstätigkeit deutliche Unterschiede. Um diese erklären zu können, bedarf es weiterer Forschung.

3.2. Die Größe des Förderschulsystems und Übergänge von Menschen mit Behinderung in den Arbeitsmarkt

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach Erklärungsmöglichkeiten für die Länderunterschiede. Der Fokus in diesem Beitrag liegt auf der Größe eines segregierten Förderschulsystems als möglichem institutionellen Erklärungsfaktor. Abb. 4 zeigt, dass es auch bei der Größe des jeweiligen Förderschulsystems eine sehr große europaweite Variation gibt, welche von 0,03 Prozent in Italien bis zu 7 Prozent in Belgien reicht. Ebenso variieren die Werte in diesen vier deutschsprachigen Ländern zwischen einem Anteil von Jugendlichen an Förderschulen von knapp 3 Prozent in Deutschland, von 2 Prozent in der Schweiz und von 1 Prozent in Österreich. Luxemburg weist mit lediglich 0,58 Prozent in dieser Gruppe den niedrigsten Wert auf (siehe dazu auch Powell & Hadjar, 2018).

Abbildung 4

*Durchschnittlicher prozentualer Anteil der Schüler*innen mit SPF, die in segregierten Förderschulen unterrichtet werden, an allen Schüler*innen in 31 Ländern für die Jahre 2012, 2014, 2016.*



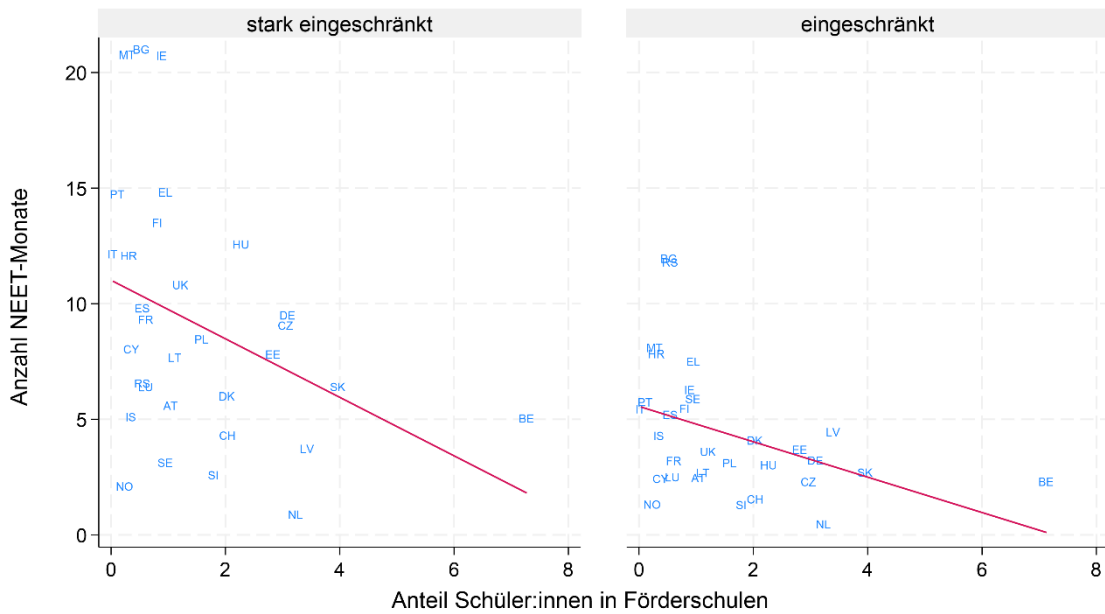
Erläuterung Abb. 4: EASNIE (2014; 2016; 2018). Eigene Darstellung. Gelbe Balken geben die Spannweite der Werte in den Jahren 2012, 2014 und 2016 an.

Die Abb. 5 und 6 zeigen vor diesem Hintergrund den Zusammenhang der Größe des Förderschulsystems mit der kumulierten Dauer von NEET und Erwerbstätigkeit. Dabei gibt es zwei interessante Befunde: Zum einen gibt es einen negativen Zusammenhang zwischen der Größe des Förderschulsystems und der kumulierten Dauer, die Personen mit Behinderungen in NEET verbringen. Dieser Zusammenhang ist stärker für die Gruppe derer mit starken Einschränkungen. Zum anderen zeigt sich, dass es ebenfalls einen leichten negativen Zusammenhang zwischen der Größe des Förderschulsystems und der kumulierten Erwerbstätigkeitsdauer gibt. Das bedeutet, dass Personen mit Behinderung in

Ländern mit größeren Förderschulsystemen zwar weniger in NEET sind, aber zugleich nicht unbedingt einen besseren Zugang zum Arbeitsmarkt haben.

Abbildung 5:

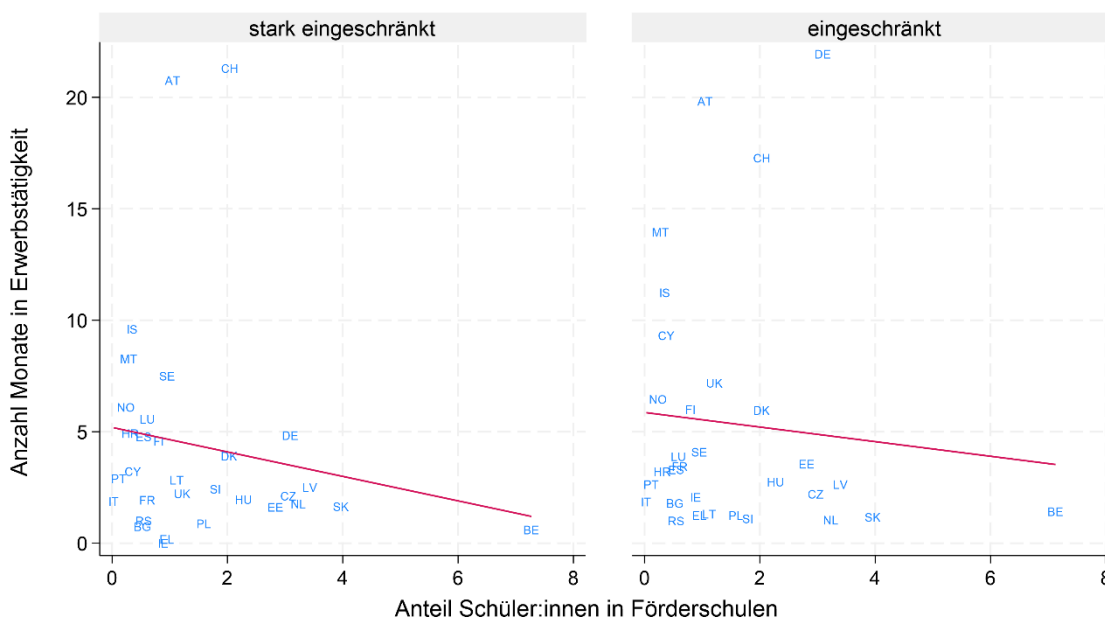
Zusammenhang der Größe des segregierten Förderschulsystems mit der kumulierten Dauer von NEET von Menschen mit Behinderung in 31 Ländern.



Erläuterung Abb. 5: EU-SILC; EASNIE, 2016; 2018; 2020. Eigene Darstellung und Berechnung.

Abbildung 6:

Zusammenhang der Größe des segregierten Förderschulsystems mit der kumulierten Dauer von Erwerbstätigkeit von Menschen mit Behinderung in 31 Ländern



Erläuterung Abb. 6: EU-SILC; EASNIE, 2016; 2018; 2020. Eigene Darstellung und Berechnung.

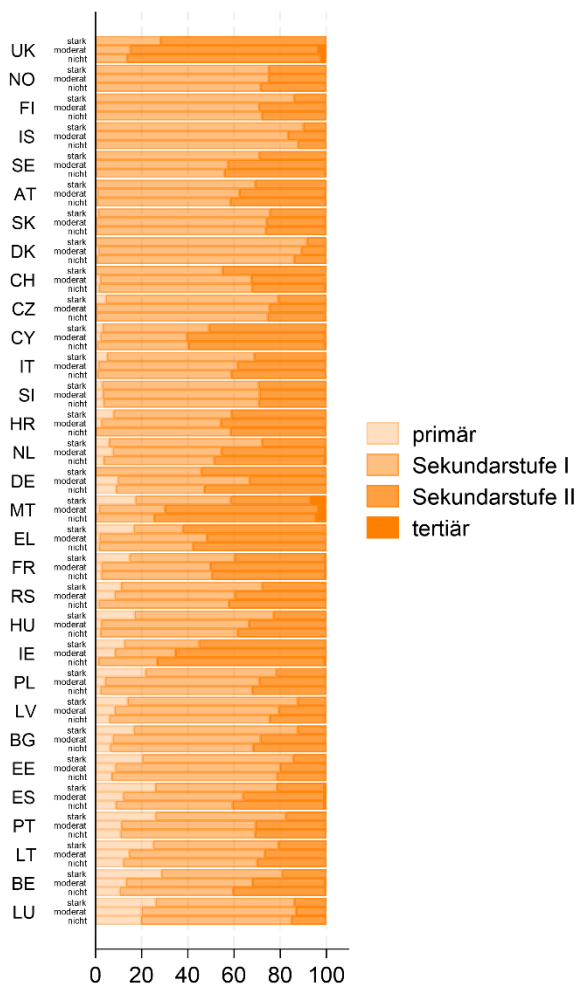
Ersteres widerspricht der Annahme basierend auf der Signalling-Theorie, welche eine längere NEET-Dauer für MmB in stark segregierten Systemen erwarten lassen würde. Zweiteres bestätigt sie (Abschnitt 2). Der Blick auf die vier deutschsprachigen Länder eröffnet hier bezüglich NEET eine mögliche Perspektive, die auch Gatekeeper jenseits von Arbeitgebern in den Fokus rückt: So zeigen Studien für Deutschland und Österreich, dass Jugendliche mit Behinderung in diesen Ländern am Übergang in den Arbeitsmarkt in substantiellen Anteilen in spezifische berufsvorbereitende (Reha-)Maßnahmen kanalisiert werden, die zwar verhindern, dass sie in NEET geraten, aber aufgrund ihrer unsicheren Verwertungschancen auf dem regulären Arbeitsmarkt Nachteile beim Arbeitsmarktzugang nicht unbedingt ausgleichen und das Risiko bergen, Phasen von NEET oder Arbeitslosigkeit im Lebensverlauf lediglich nach hinten zu verschieben (Blanck 2020; Niehaus & Jäger 2009; Fasching 2014; Reims & Schels 2022; Zölls-Kaser 2023). Der Besuch einer Förderschule kann in diesem Kontext so weiterhin als „Signal“ für eine geringere „Lernfähigkeit“ verstanden werden, welches allerdings nicht nur von Arbeitgebern, sondern auch von am Übergang tätigen Professionellen verarbeitet wird und darüber die Übergänge von MmB beeinflusst (Blanck, 2020).

3.3. Formale Bildung und Behinderung beim Übergang in den Arbeitsmarkt

Die dritte Frage dieses Beitrags betrifft das Verhältnis von formal erworbener Bildung und Behinderung beim Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt. Abb. 7 zeigt die Verteilung der im Beobachtungszeitraum erworbenen formalen Bildung von Menschen mit und ohne Behinderung differenziert nach Ländern. Dabei zeigen sich allgemein große Länderunterschiede hinsichtlich der Häufigkeit bestimmter Bildungsabschlüsse besonders deutlich im Anteil derer, die nur eine primäre Bildung oder den Abschluss der Sekundarstufe 2 erwerben. Gleichzeitig erreichen Personen mit starken Einschränkungen häufiger nur ein solches niedriges Bildungsniveau. Personen mit tertiärer Bildung sind aufgrund des Alters der Untersuchungsgruppe nur wenig vertreten.

Abbildung 7

Prozentualer Anteil von Menschen mit und ohne Behinderung nach erworbener formaler Bildung in 31 Ländern.

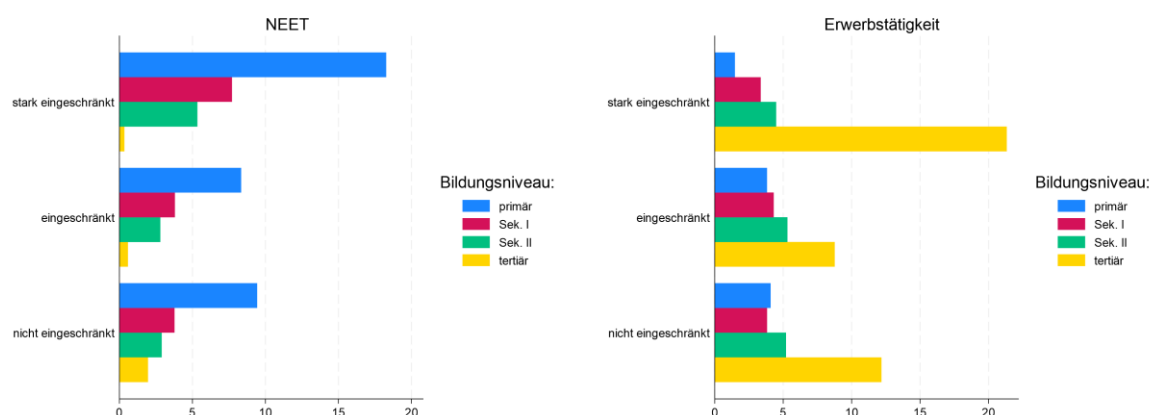


Erläuterung Abb. 7: EU-SILC. Eigene Darstellung und Berechnung.

Betrachten wir den Zusammenhang des formalen Bildungsniveaus von MmB mit der kumulierten Dauer in NEET und Erwerbstätigkeit, wird deutlich, dass erwartungsgemäß ein höheres Bildungsniveau die Dauer verringert, die MmB in NEET verbringen und die Dauer der Monate erhöht, die jemand in Beschäftigung ist (Abb. 8). Menschen mit starken Einschränkungen und hohem formalem Bildungsgrad weisen eine vergleichsweise lange Erwerbstätigkeit in der 4-Jahres-Periode auf: Ein Hinweis, dass hohe Bildung zumindest teilweise negative Folgen von Behinderung kompensieren kann. Die starke Abweichung der kumulierten Beschäftigungsdauer nach oben bei Personen mit starken Einschränkungen ist aber auch darauf zurückzuführen, dass es sich um eine sehr kleine, selektive Gruppe von Personen handelt.

Abbildung 8

Zusammenhang der formalen Bildung von Menschen mit und ohne Behinderung mit der kumulierten Anzahl der Monate in NEET und Erwerbstätigkeit in 31 Ländern.

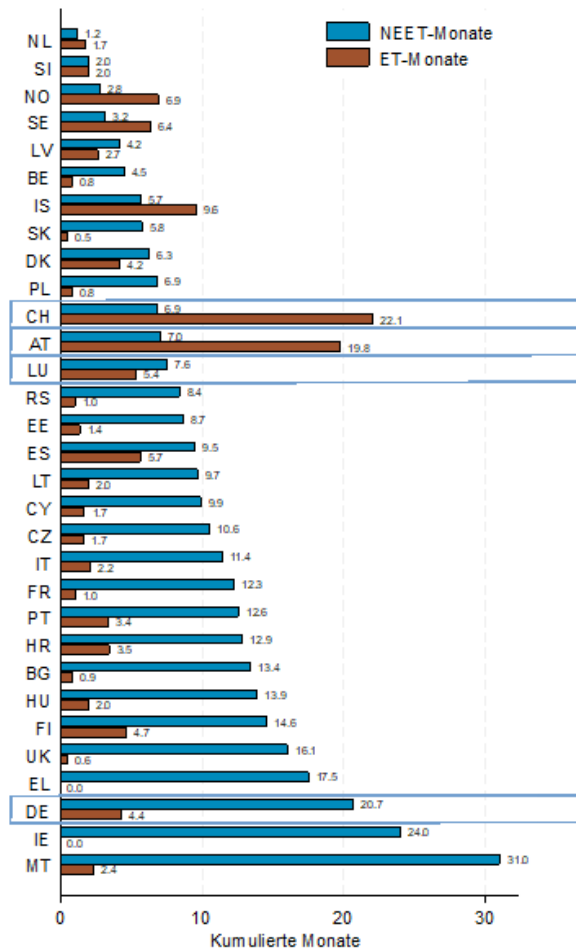


Erläuterung Abb. 8: EU-SILC. Eigene Darstellung und Berechnung.

Da MmB jedoch besonders vom Risiko betroffen sind, nur eine geringe formale Bildung zu erwerben, stellt sich besonders die Frage nach einer Mehrfachbenachteiligung am Übergang in den Arbeitsmarkt. Abb. 9 zeigt die kumulierten NEET- und Erwerbstätigkeitsmonate für Menschen mit starken Einschränkungen und niedrigem Bildungsstand differenziert nach Ländern. Allgemein fällt auf, dass es keinen erkennbaren Zusammenhang zwischen der Dauer von NEET und Erwerbstätigkeit gibt und dass die Länderunterschiede sehr groß sind. Die deutschsprachigen Länder zeigen hier ein Bild ähnlich dem Abbildung 3, nur mit stärkerer Akzentuierung: Während Personen mit niedriger Bildung und starken Aktivitätseinschränkungen in Deutschland mit nahezu 21 Monaten eine der längsten NEET-Dauern im Ländervergleich aufweisen und gleichzeitig nur eine kurze Zeit in Erwerbstätigkeit erfahren, ist dieser Zusammenhang in Österreich und der Schweiz umgekehrt. Dort sind Menschen mit starken Einschränkungen und geringer Bildung vergleichsweise sehr lange in Erwerbstätigkeit und nur etwa 7 Monate in NEET. Die Unterschiede zwischen NEET- und Erwerbstätigkeitsdauer in Luxemburg sind dagegen nicht ausgeprägt. Wie bei Abbildung 3 liegen auch hier entsprechend den oben genannten Interpretationen mögliche Erklärungen für die Länderunterschiede zum einen in der Unterstützung dieser Personengruppe für Tätigkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt und zum anderen in der Ausgestaltung oder Wahrnehmung von Werkstätten für Menschen mit Behinderungen. Konkret in diesen deutschsprachigen europäischen Ländern gibt es vielfältige Berufsvorbereitungsmaßnahmen, welche im Zusammenspiel mit der Ausgestaltung des zweiten Arbeitsmarktes die Verläufe der (stark) eingeschränkten Personen beeinflussen können (z. B. Czedik & Pfahl, 2020) und in diesem Zug die Dauer von NEET und Erwerbstätigkeit ggf. entkoppeln. Um die Mechanismen aber konkret verstehen und benennen zu können, bedarf es vertiefter gruppen-, wirtschaftssektor- und raumbezogener Forschung (vgl. Powell et al. 2024, i. E.).

Abbildung 9

Kumulierte NEET- und Erwerbstätigkeitsmonate von Menschen mit starken Einschränkungen und einem formalen Bildungsniveau von maximal Sekundarstufe I in 31 Ländern.



Erläuterung Abb. 9: EU-SILC. Eigene Darstellung und Berechnung.

3. Diskussion

Übergänge von der Schule in den Arbeitsmarkt sind von zentraler Bedeutung für anschließende Lebens- und Erwerbschancen: Werden diese Übergänge „behindert“, so ist mit erschwerten Erwerbsverläufen zu rechnen. Im Rahmen einer Darstellung der Übergänge von Menschen mit und ohne Behinderung basierend auf den Daten der rotierenden Panels von EU-SILC konnte gezeigt werden, dass MmB tatsächlich häufiger und länger in NEET sind als Menschen ohne Behinderung, wobei erwartungsgemäß Personen mit starken Einschränkungen besonders benachteiligt sind. Aber zwischen den Ländern gibt es große Unterschiede im Ausmaß der Benachteiligung, was die Bedeutung der (Berufs-)Bildungs-, Übergangs- und Arbeitsmarktstrukturen sowie wohlfahrtsstaatlicher Programme unterstreicht.

Die Berücksichtigung von Teilhabemöglichkeiten am Arbeitsmarkt, welche für ein ökonomisch unabhängiges Leben zentral sind, macht ferner deutlich, dass MmB hinsichtlich ihrer Erwerbstätigkeitserfahrungen im vierjährigen Beobachtungszeitraum nicht in allen Ländern (gleichermaßen) benachteiligt sind. Auch in den vier deutschsprachigen Ländern variieren die Möglichkeiten am Arbeitsmarkt teilzunehmen für MmB erheblich.

Vor diesem Hintergrund wurde analysiert, welcher Zusammenhang zwischen der Größe des Förderschulsystems und den Übergängen in den Arbeitsmarkt beobachtet werden kann. Dabei zeigte sich, dass es sowohl einen negativen Zusammenhang zwischen der Größe eines Förderschulsystems und der Dauer von NEET als auch von Erwerbstätigkeit gibt. Mit Blick auf Deutschland und Österreich wurde hier die Vermutung geäußert, diese Befunde könnten auf Selektionsprozesse aus Förderschulen in berufliche Übergangsmaßnahmen zurückgeführt werden. Sie verhindern zwar, dass MmB vollständig inaktiv (NEET) werden, tragen jedoch auch nicht unbedingt zu einer aktiven Teilhabe am Arbeitsmarkt bei. Menschen mit starken Einschränkungen scheinen am Übergang hiervon besonders bedroht, da sie am stärksten mit vielfältigen Barrieren konfrontiert sind und aufgrund ihrer Abhängigkeit von Unterstützungsleistungen zur Teilhabe am Arbeitsmarkt solchen Selektionsprozessen besonders stark ausgesetzt sind. Mit Blick auf Österreich und die Schweiz, in denen die Erwerbstätigkeitserfahrungen von MmB vergleichsweise häufig und lang sind, stellt sich damit nicht nur die Frage, wie dies gelingt, sondern auch, welche Art von Erwerbstätigkeit sich hinter den zugrunde liegenden Angaben verbirgt (etwa Werkstätten für MmB). Inwiefern solche Selektionsprozesse, welche mit Blick auf diese vier deutschsprachigen Länder vermutet wurden, als Erklärungsansatz für verschiedene Länder ertragreich ist, sollte in zukünftiger Forschung vertiefend untersucht werden. Die Ergebnisse verdeutlichen in diesem Zusammenhang jedenfalls eine zentrale Erkenntnis der Übergangsforschung: Übergänge in den Arbeitsmarkt können nur dann richtig verstanden werden, wenn nicht nur das Bildungssystem und -verläufe, sondern vor allem deren Zusammenspiel mit dem Berufsbildungssystem und Arbeitsmarkt sowie die Rolle eines eventuell vorhandenen Übergangssystems betrachtet wird (Maurice et al., 1986; Tschanz & Powell, 2020). Eine politische Herausforderung besteht hier darin, zu verhindern, dass Fortschritte auf dem Gebiet inklusiver *schulischer* Bildung am Übergang durch die Kanalisierung in nicht-inklusive Segmente des Übergangssystems und Arbeitsmarkts aufgehoben werden.

Hinsichtlich der formal erworbenen Bildung wird zudem deutlich, dass Bildung ein entscheidender Faktor auch für die Übergänge von MmB ist und dass eine höhere formale Bildung Benachteiligungen offenbar zumindest teilweise kompensieren kann. Die Zugänge zu Lernangeboten und die regulierten Möglichkeiten, formale Bildung zu erwerben, variieren jedoch erheblich zwischen Ländern. Gleichzeitig scheint es gerade in Deutschland eine starke Benachteiligung von Menschen mit starken Einschränkungen und niedriger Bildung zu geben. Diese besteht in diesem Umfang nicht in allen Ländern, was die Beispiele Österreich und Schweiz verdeutlichen. Hier ist mehr vergleichende Forschung gefragt, die geeignet ist, diese Unterschiede – auch innerhalb des deutschen Sprachraumes – zu erklären.

Untersuchungen der Übergänge von MmB in den Arbeitsmarkt sind mit einigen Herausforderungen konfrontiert. Insofern unterliegen die Ergebnisse verschiedenen Limitationen: Basierend auf den vorliegenden Daten wurde Behinderung über ein subjektives Maß erfasst, welches subjektive Einschränkungen in Aktivitäten abbildet, die aus einer Interaktion von gesundheitlichen Problemen und Umweltfaktoren entstehen. Einschränkend muss mit Blick auf ein solches subjektives Behinderungsmaß festgehalten werden, dass Personen mit kognitiven Beeinträchtigungen in einem solchen im Vergleich z. B. zu Behinderungsmaßen basierend auf administrativen Behinderungskategorien unterrepräsentiert sind. Personen mit kognitiven Beeinträchtigungen sind allerdings gleichzeitig besonders von Ausgrenzungsprozessen im Arbeitsmarkt betroffen (zu Norwegen, siehe Molden & Tøssebro, 2012). Insofern wäre denkbar, dass sich die Benachteiligung von MmB im Vergleich zu solchen ohne Behinderung noch stärker

darstellen würden, wenn ein Behinderungsmaß gewählt werden könnte, welches Personen mit kognitiven Beeinträchtigungen stärker erfasst. Darüber hinaus kann es bei der so erfassten Gruppe zwar Überschneidungen mit der Gruppe derer geben, die bereits in der Schule einen SPF hatte. Die beiden Gruppen sind aber nicht deckungsgleich. Ferner kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Ergebnisse zum Übergang zum Teil durch Unterschiede in der (Selbst-)Klassifizierung vor dem Hintergrund disparater Anreizsysteme und Notwendigkeiten, erwerbstätig zu sein, erklärbar sind. So zeigten beispielsweise Yin und Heiland (2022), dass Länder, in denen es großzügigere Leistungen für MmB gibt, höhere Raten subjektiv wahrgenommener Behinderung aufweisen. Darüber hinaus fokussiert der Beitrag ausgehend von den verfügbaren Daten nur den Zugang zum Arbeitsmarkt und nicht die Qualität des Zugangs. Letztere hängt entscheidend z. B. von Verdienstmöglichkeiten, angemessenen Unterstützungsleistungen und dem subjektiven Wohlbefinden ab. Dies verdeutlicht ein zentrales Desiderat: Es fehlen international vergleichbare Daten, die es gestatten, die Übergänge von jungen MmB im Längsschnitt angemessen zu untersuchen und dabei auch variierende Gruppenkompositionen und unterschiedliche Übergangsergebnisse zu berücksichtigen. Länderunterschiede – wie der Vergleich von vier deutschsprachigen Ländern zeigt – lassen sich nicht gut anhand etablierter Ländertypologien im Hinblick auf ihre institutionellen Übergangssysteme erklären.

Gleichwohl konnte durch die vorliegenden Analysen dazu beigetragen werden, die Forschungslücken zu schließen, die hinsichtlich der Übergänge von MmB von der Schule in den Beruf im Ländervergleich bestehen. Die Übergänge wurden erstmals anhand von Daten für 31 Länder vergleichend und auch unter Berücksichtigung sowohl der Dauer von NEET als auch Erwerbstätigkeit dargestellt und deutliche Länderunterschiede in der Ermöglichung und „Behinderung“ der Übergänge sowie weiterer Forschungsbedarf aufgezeigt.

Literatur

- Allmendinger, J. (1989). Educational systems and labor market outcomes. *European Sociological Review*, 5(3), 231-250.
<https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.esr.a036524>
- Asuman, D., Gerdtham, U. G., Alriksson-Schmidt, A. I., Nordin, M., & Jarl, J. (2023). Labour market consequences of an early-onset disability: the case of cerebral palsy. *Applied Economics*, 56(11), 1309-1326. <https://doi.org/10.1080/00036846.2023.2176447>
- Båtevik, F. O., & Myklebust, J. O. (2006). The road to work for former students with special educational needs: different paths for young men and young women? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 8(1), 38-52.
<https://doi.org/10.1080/15017410500301171>
- Bellemare, C., Goussé, M., Lacroix, G., & Marchand, S. (2023). Physical disability and labor market discrimination: evidence from a video résumé field experiment. *American Economic Journal: Applied Economics*, 15(4), 452-76.
<https://doi.org/10.1257/app.20210633>
- Berre, S. (2024). Exploring disability disadvantage in hiring: a factorial survey among Norwegian employers. *Work, Employment and Society*, 38(4), 1087-1106. <https://doi.org/10.1177/09500170231175776>
- Bjørnshagen, V., & Ugreninov, E. (2021). Disability disadvantage: experimental evidence of hiring discrimination against wheelchair users. *European Sociological Review*, 37(5), 818-833. <https://doi.org/10.1093/esr/jcab004>
- Blanck, J. M. (2020). *Übergänge nach der Schule als „zweite Chance“? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen „Lernen“*. Beltz Juventa. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20643/pdf/Blanck_2020_Uebergaenge_nach_der_Schule.pdf
- Bol, T., & Van de Werfhorst, H.G. (2013). Educational systems and the trade-off between labor market allocation and equality of educational opportunity. *Comparative Education Review*, 57(2), 285-308. <https://doi.org/10.1086/669122>
- Brzinsky-Fay, C. (2007). Lost in transition? Labour market entry sequences of school leavers in Europe. *European Sociological Review*, 23(4), 409-422.
<https://doi.org/10.1093/esr/jcm011>
- Brzinsky-Fay, C. (2014). The measurement of school-to-work transitions as processes: about events and sequences. *European Societies*, 16(2), 213-232.
<https://doi.org/10.1080/14616696.2013.821620>
- Buchmann, M. C., & Kriesi, I. (2011). Transition to adulthood in Europe. *Annual Review of Sociology*, 37(1), 481-503. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-081309-150212>
- Bynner, J., & Parsons, S. (2002). Social exclusion and the transition from school to work. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 289-309. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1868>
- Czedik, S., & Pfahl, L. (2020). Aktivierende Arbeitsmarktpolitiken und berufliche Rehabilitation. Gouvernementalitätskritische Überlegungen zu Organisation, Funktion und Beschäftigungsbedingungen von Werkstätten für behinderte Menschen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 2020(2): 80-92.
<https://www.reinhardt-journals.de/index.php/vhn/article/view/152596>
- Dahmen, S. (2021). *Regulating transitions from school to work: an institutional ethnography of activation work in action*. Bielefeld University Press.
<https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/49649>

- Ebner, C. (2013). *Erfolgreich in den Arbeitsmarkt? Die duale Berufsausbildung im internationalen Vergleich*. Campus. https://www.campus.de/buecher-campus-verlag/wissenschaft/soziologie/erfolgreich_in_den_arbeitsmarkt-4378.html
- Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton University Press. <https://press.princeton.edu/books/paperback/9780691028576/the-three-worlds-of-welfare-capitalism>
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2002). *Übergang von der Schule ins Berufsleben. Probleme, Fragen und Optionen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in 16 europäischen Ländern*. EADSNE. https://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment_Transition-de.pdf
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2014, 2016, 2018). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2014, 2016, 2018 Dataset Cross-Country Report*. EASNIE.
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (Eurofound) (2014). *Mapping Youth Transitions in Europe*. Publications Office of the EU. <https://www.eurofound.europa.eu/en/publications/2014/mapping-youth-transitions-europe>
- Fasching, H. (2014). Vocational education and training and transitions into the labour market of persons with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education, 29*(4), 505-520. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933546>
- Gangl, M. (2003). Bildung und Übergangsrisiken beim Einstieg in den Beruf. Ein europäischer Vergleich zum Arbeitsmarktwert von Bildungsabschlüssen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6*(1), 72-89. <https://doi.org/10.1007/s11618-003-0005-6>
- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2018). Aiming high, aiming low, not knowing where to go: career aspirations and later outcomes of adolescents with special educational needs. *International Journal of Educational Research, 89*, 92-102. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.10.002>
- Haber, M. G., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Rowe, D. A., Bartholomew, A. L., Test, D. W., & Fowler, C. H. (2016). What works, when, for whom, and with whom: a meta-analytic review of predictors of postsecondary success for students with disabilities. *Review of Educational Research, 86*(1), 123-162. <https://doi.org/10.3102/0034654315583135>
- Hadjar, A., & Kotitschke, E. (2021). How the welfare-state regime shapes the gap in subjective well-being between people with and without disabilities. *KZfSS, 73*(4), 501-525. <https://doi.org/10.1007/s11577-021-00805-4>
- Haeblerlin, U., Eckhart, M., Sahli Lozano, C., & Blanc, P. (2011). Schulische Separation und die berufliche Situation im frühen Erwachsenenalter. In L. Ludwig, H. Luckas, F. Hamburger, & H. Aufenanger (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken* (S. 55-68). Barbara Budrich.
- Halvorsen, R., Hvinden, B., & Schoyen, M. A. (2016). The Nordic welfare model in the twenty-first century: the bumble-bee still flies! *Social Policy and Society, 15*(1), 57-73. <https://doi.org/10.1017/S1474746415000135>
- Hirschberg, M. (2009). *Behinderung im internationalen Diskurs*. Campus. https://www.campus.de/buecher-campus-verlag/wissenschaft/philosophie/behinderung_im_internationalen_diskurs-3591.html
- Janus, A. L. (2009). Disability and the transition to adulthood. *Social Forces, 88*(1), 99-120. <https://doi.org/10.1353/sof.0.0248>
- Joshi, G. S., & Bouck, E. C. (2017). Examining postsecondary education predictors and participation for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 50*(1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/0022219415572894>

- Kangas, O., & Karonen, E. (2022). Sustainable and inclusive welfare states: employment and poverty among immigrants and people with disabilities in different welfare state regimes. *Sozialpolitik.ch*, 1/2022, 1-19. <https://doi.org/10.18753/2297-8224-187>
- Kerckhoff, A. C. (2001). Education and social stratification processes in comparative perspective. *Sociology of Education*, 74, Special Issue, 3-18. <https://doi.org/10.2307/2673250>
- Kronauer, M. (2018). Gainful employment between inclusion and exclusion. In G. Wansing, F. Welti, & M. Schäfers (Hrsg.), *The right to work for persons with disabilities* (S. 121-134). Nomos.
- Levels, M., Brzinsky-Fay, C., Holmes, C., Jongbloed, J., & Taki, H. (2022). *The dynamics of marginalized youth: not in education, employment, or training around the world*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003096658>
- Maschke, M. (2008). *Behindertenpolitik in der Europäischen Union*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://bidok.uibk.ac.at/library/maschke-behindertenpolitik.html>
- Maurice M., Sellier, F., & Silvestre, J.-J. (1986): *The social foundations of industrial power*. MIT Press. <https://mitpress.mit.edu/9780262132138/the-social-foundations-of-industrial-power/>
- Mazzotti, V. L., Rowe, D. A., Kwiatek, S., Voggt, A., Chang, W. H., Fowler, C. H., Poppen, M., Sinclair, J., & Test, D. W. (2021). Secondary transition predictors of postschool success: an update to the research base. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 44(1), 47-64. <https://doi.org/10.1177/21651434209597>
- Menze, L., Sandner, M., Anger, S., Pollak, R., & Solga, H. (2021). *Jugendliche aus Förderschulen mit Schwerpunkt „Lernen“: Schwieriger Übergang in Ausbildung und Arbeitsmarkt*, IAB-Kurzbericht. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). <https://doku.iab.de/kurzber/2021/kb2021-22.pdf>
- Menze, L., Solga, H., & Pollak, R. (2023). Long-term scarring from institutional labelling: The risk of NEET of students from schools for learning disability in Germany. *Acta Sociologica*, 66(3), 289-306. <https://doi.org/10.1177/00016993221114257>
- Menzel, F., Kaul, T., & Niehaus, M. (2013). Was hindert und was motiviert Betriebe, behinderte Jugendliche inklusiv auszubilden? Ergebnisse aus dem Projekt „AutoMobil: Ausbildung ohne Barrieren“ am Beispiel gehörloser Jugendlicher. *Zeitschrift für Inklusion*, 8(3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/5>
- Molden, T. H., & Tøssebro, J. (2012). Disability measurements: impact on research results. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 14(4), 340-357. <https://doi.org/10.1080/15017419.2011.621654>
- Müller, W., & Shavit, Y. (1998). The institutional embeddedness of the stratification process: A comparative study of qualifications and occupations in thirteen countries. In Y. Shavit, & W. Müller (Hrsg.), *From School to Work* (S. 1-48). Oxford University Press.
- Newman, L., Wagner, M., Knokey, A., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., Wei, X., with Cameto, R., Contreras, E., Ferguson, K., Greene, S., & Schwarting, M. (2011). *The Post-High School Outcomes of Young Adults with Disabilities up to 8 Years After High School. A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. SRI International. https://nlts2.sri.com/reports/2011_09_02/nlts2_report_2011_09_02_execsum.pdf
- Niehaus, M., Kaul, T., Friedrich-Gärtner, L., Klinkhammer, D., & Menzel, F. (2012). *Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf* (Bundesministerium für Bildung und Forschung, Hrsg., Bd. 14). BMBF. <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=3155927>

- Niehaus, M., & Jaeger, D. J. (2009). Das Berufshinführungs- und Ausbildungssystem bei Behinderungen und Benachteiligungen. In R. Stein & D. Orthmann Bless (Hrsg.), *Basiswissen Sonderpädagogik. 4. Integration in Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen* (S. 145-170). Schneider Verlag Hohengehren.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2022). *Disability, Work and Inclusion: Mainstreaming in All Policies and Practices*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/employment/disability-work-and-inclusion-1eaa5e9c-en.htm>
- Pfahl, L., & Powell, J. J. W. (2010). Draußen vor der Tür: Die Arbeitsmarktsituation von Menschen mit Behinderung. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 23/2010: 32-38. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/32715/draussen-vor-der-tuer-die-arbeitsmarktsituation-von-menschen-mit-behinderung/>
- Pfahl, L., & Powell, J. J. W. (2011). Legitimizing school segregation. The special education profession and the discourse of learning disability in Germany. *Disability & Society*, 26(4), 449-462. <https://doi.org/10.1080/09687599.2011.567796>
- Powell, J. J. W. (2006). Special education and the risk of becoming less educated. *European Societies*, 8(4): 577-599. <https://doi.org/10.1080/14616690601002673>
- Powell, J. J. W., & Blanck, J. M. (2023). The nexus of dis/ability, education, and social inequality: vocational training and higher education in Germany. *Sozialpolitik.ch*, 1/2023, 1-24. <https://doi.org/10.18753/2297-8224-4029>
- Powell, J. J. W., & Hadjar, A. (2018). Schulische Inklusion in Deutschland, Luxemburg und der Schweiz: Aktuelle Bedingungen und Herausforderungen. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.): *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 46-64). Beltz Juventa.
- Powell, J.J.W., Hadjar, A., Samuel, R., Traue, B., & Zurbriggen, C. (2024). Comparing pathways into the labor market of young people with disabilities in Switzerland and Luxembourg. *Sozialpolitik.ch*, 2/2024, i.E. <https://doi.org/10.18753/2297-8224-4547>
- Powell J. J. W., Pfahl L., & Blanck J. M. (2022). Sonderpädagogische Fördersysteme und inklusive Bildung. In U. Bauer, H. Bittlingmayer, & A. Scherr (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1-22). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_53-1
- Quillian, L., Heath, A., Pager, D., Midtbøen, A. H., Fleischmann, F., & Hexel, O. (2019). Do some countries discriminate more than others? Evidence from 97 field experiments of racial discrimination in hiring. *Sociological Science*, 6, 467-496. <http://dx.doi.org/10.15195/v6.a18>
- Raffe, D. (2014). Explaining national differences in education-work transitions. *European Societies*, 16(2), 175-193. <https://doi.org/10.1080/14616696.2013.821619>
- Reims, N., & Schels, B. (2022). Typical school-to-work transitions of young adults with disabilities in Germany: a cohort study of recipients of vocational rehabilitation services after leaving school in 2008. *Disability and Rehabilitation*, 44(20), 5834-5846. <https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1948115>
- Richardson, J. G., & Powell, J. J. W. (2011). *Comparing special education: Origins to contemporary paradoxes*. Stanford University Press. <https://www.sup.org/books/title/?id=16954>
- Rocca, A., Neagu, G., & Tosun, J. (2022). School-work-transition of NEETS: a comparative analysis of European countries. *Youth & Society*, 54(2S), 130S-152S. <https://doi.org/10.1177/0044118X211051761>

- Schindler, S. (2021). Educational differentiation in secondary education and labour-market outcomes. *Longitudinal and Life Course Studies*, 12(3), 271-277. <https://doi.org/10.1332/175795921X16189338289970>
- Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft*. Barbara Budrich. <https://shop.budrich.de/produkt/ohne-abschluss-in-die-bildungsgesellschaft/>
- Solga, H., Protsch, P., Ebner, C., & Brzinsky-Fay, C. (2014). The German vocational education and training system: Its institutional configuration, strengths, and challenges. *WZB Discussion Paper, SP I 2014-502*, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2014/i14-502.pdf>
- Spence, M. (1973). Job market signalling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355-374. <https://doi.org/10.2307/1882010>
- Test, D. W., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Fowler, C. H., Kortering, L., & Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(3), 160-181. <https://doi.org/10.1177/0885728809346960>
- Thurow, L. C. (1975). *Generating Inequality*. Basic Books.
- Tschanz, C., & Staub, I. (2017). Disability-policy models in European welfare regimes: comparing the distribution of social protection, labour-market integration and civil rights. *Disability & Society*, 32(8), 1199-1215. <https://sonar.ch/global/documents/139559>
- Tschanz, C., & Powell, J. J. W. (2020). Competing institutional logics and paradoxical universalism: school-to-work transitions of disabled youth in Switzerland and the United States. *Social Inclusion*, 8(1), 155-167. <https://doi.org/10.17645/si.v8i1.2373>
- United Nations (UN) (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Waldschmidt, A. (2020). Jenseits der Modelle. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell, & C. Wesselmann (Hrsg.). *Disability Studies im deutschsprachigen Raum*. (S. 56-73). Beltz Juventa. https://www.beltz.de/fachmedien/sozialpaedagogik_soziale_arbeit/produkte/details/42816-disability-studies-im-deutschsprachigen-raum.html
- Walther, A. (2006). Regimes of youth transitions: choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts. *Young*, 14(2), 119-139. <https://doi.org/10.1177/1103308806062737>
- Wells, T., Hogan, D. P., & Sandefur, G. D. (2003). What happens after the high school years among young persons with disabilities? *Social Forces*, 82(2), 803-832. <https://doi.org/10.1353/sof.2004.0029>
- Wolbers, M. H. J. (2007). Patterns of labour market entry: a comparative perspective on school-to-work transitions in 11 European countries. *Acta Sociologica*, 50(3), 189-210. <https://doi.org/10.1177/0001699307080924>
- World Health Organization (WHO) (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. WHO. <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>
- Yin, N., & Heiland, F. (2022). Do disability policies shape how people perceive work limitation? An international perspective. *Journal of Disability Policy Studies*, 33(1), 35-45. <https://doi.org/10.1177/10442073211010135>
- Zölls-Kaser, P. (2023). Partizipation im Übergang Schule–Beruf bei Schüler*innen des Förderschwerpunktes „Geistige Entwicklung“. Dissertation, Humboldt Universität zu Berlin. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/26908>

Erklärung zu verwendeten Datenressourcen:

Dieser Artikel verwendet Daten von Eurostat, und zwar die „EU Statistics on Income and Living Conditions (EU-SILC)“, Microdaten 2004-2021, Version 1, release 2 (30. November, 2022, <https://www.doi.org/10.2907/EUSILC2004-2020V.1>). Die Verantwortung für die aus den Daten gewonnenen Ergebnisse und Interpretationen liegen bei den Autor*innen.

Kontakt

Jonna M. Blanck (korrespondierende Autorin), Humboldt-Universität zu Berlin,
Institut für Rehabilitationswissenschaften, Unter den Linden 6, D-10117 Berlin

E-Mail: jonna.blanck@hu-berlin.de

Christian Brzinsky-Fay, Universität Hamburg, Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften,
Von-Melle-Park 9, D-20146 Hamburg

E-Mail: christian.brzinsky-fay@uni-hamburg.de

Justin J. W. Powell, Universität Luxemburg, Department of Social Sciences,
11 Porte des Sciences, L-4436 Esch-Belval

E-Mail: justin.powell@uni.lu

Weitere Angaben zu den Autoren*innen:

Jonna M. Blanck ist Juniorprofessorin für Transitionsprozesse im Bildungssystem unter Berücksichtigung von Beeinträchtigungen und Behinderungen an der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Übergangsforschung, (inklusive) Bildung, Behinderung und soziale Ungleichheit.

Christian Brzinsky-Fay ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hamburg. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Methoden der empirischen Sozialforschung, Arbeitsmarkt- und Lebensverlaufsforschung sowie Übergänge von der Schule in Erwerbstätigkeit.

Justin J. W. Powell ist Professor für Bildungssoziologie und Head of Department of Social Sciences an der Universität Luxemburg. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen inklusive Bildung, Vergleichende Institutionenanalysen, soziale Ungleichheit und Disability Studies.



Dieser Text ist lizenziert unter der [Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).