

Silke Schreiber-Barsch, Joachim Schroeder, Wiebke Curdt &
Negin Shah Hosseini

Übergänge inklusiver Bildung von (jungen) Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten: Lernverläufe alltagsintegriert dokumentieren, partizipativ gestalten und lebenslaufbegleitend öffnen

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt das partizipativ und qualitativ angelegte Forschungs- und Entwicklungsprojekt MEIN.Profil¹ vor, das das ambivalente Spannungsfeld von Übergängen inklusiver Bildung bei (jungen) Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten unter der Zielsetzung einer inklusionsorientierten Diagnostik bearbeitet. Risiken der Nicht-Teilnahme an Lernen und Bildung und folglich der Teilhabe und Partizipation an Gesellschaft spitzen sich bei dieser Personen-Gruppe an lern- und bildungsbezogenen Übergängen auf den Etappen einer individuellen Biographie genauso wie an wirkmächtigen institutionellen Schnittstellen im System des Lebenslangens Lernens im besonderen Maße zu. Mithilfe eines multiperspektivisch und mehrstufig angelegten Forschungs- und Entwicklungsdesigns (Sekundär- und Dokumentenanalyse, Gruppendiskussionen, sozialräumliches Berichtssystem) konnten zwei Materialien für den Transfer in die Bildungspraxis erarbeitet werden: zum einen ein alltagsintegriertes und ressourcenorientiertes Portfolio-Instrument (*MEIN.Profil – Was ich kann!*) zu Dokumentation, Reflexion und Nachweis eigener Fähigkeiten, Interessen und Lernverläufe, das als Unterstützung an Übergängen der Lebensbereiche Wohnen, Freizeit, Schule/Berufsschule und Arbeit dient; sowie zum anderen eine datenbasierte Erstellung eines *Übergänge-Atlas* zum Sozialraum Hamburg für die Identifizierung von Bedarfslücken und Gelingensbedingungen in der bestehenden Angebotslandschaft eines Übergangssystems inklusiver Bildung.

Schlüsselworte: Grundbildung, Erwachsene mit Lernschwierigkeiten, inklusive Diagnostik, Übergänge, Sozialraum, Portfolio

Abstract

The article introduces MEIN.Profil (MY.Profile), a research and development project following principles of qualitative and participatory research, that tackles the contested terrain of transitions within the inclusive learning and education system with regard to (young) adults with learning difficulties and under the aim of inclusive diagnostics. The risks of non-participation in learning and education and consequently the loss of participation in society are particularly acute for this group of people at learning and education-related transitions at the stages of an individual biography as well as at powerful institutional interfaces in the lifelong learning system. Using a multiperspective and multilevel research and development approach (secondary and document analysis, focus groups, socio-spatial reporting system), two outcomes were developed for transfer into educational practice: First, an everyday life integrated and resource-oriented portfolio instrument to document, reflect on and provide evidence of personal skills, interests and learning progressions as support at transitions in the areas of living, leisure, school/vocational school and work; second, a data-based socio-spa-

1 Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter dem Förderkennzeichen 01NV2129 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.

tial reporting system, exemplified by the city of Hamburg, to identify gaps in demand and key conditions for success in the existing landscape of services in a transition system for inclusive education.

Keywords: Adult basic education, adults with learning difficulties, inclusive diagnostics, transitions, social space, portfolio

1. MEIN.Profil – zur Einführung²

Das partizipativ angelegte Forschungs- und Entwicklungsprojekt *MEIN.Profil: Ressourcenorientierte Diagnostik von Lernverläufen (junger) Erwachsener an den Übergängen inklusiver Bildung* (MEIN.Profil) wurde von 2021 bis 2024 durchgeführt. Es hat zu Lernverläufen (junger) Erwachsener mit Lernschwierigkeiten³ (auch bezeichnet als kognitive Beeinträchtigung) an den Übergängen inklusiver Bildung zwischen Schule, Beruflicher Bildung, Erwerbstätigkeit und Erwachsenen- bzw. Weiterbildung gearbeitet. Leitend war hierbei die Frage, wie individuelle Lernergebnisse der Grundbildung (Literalität und Numeralität) über ein alltagsintegriertes und ressourcenorientiertes Diagnostikinstrument erfasst und lernverlaufs begleitend dokumentiert werden können, sodass Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen als Fähigkeitsnachweis und Lernpotential nutzbar gemacht werden.

Die Fragestellung begründet sich zum einen in empirischen Befunden, wonach Lernverläufe (junger) Erwachsener mit Lernschwierigkeiten hohen Risiken von bildungsinstitutionellen Besonderungsmechanismen ausgesetzt sind (Beck & Greving, 2012, S. 48; BMAS, 2016, S. 262; BMAS, 2021, S. 113, 119, 674), die Einfluss auf Lern- und Bildungsentscheidungen (Fasching, 2017, S. 19) an wirkmächtigen Übergängen inklusiver Bildung nehmen: So lernen knapp 90 Prozent der (jungen) Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten an Förderschulen und erreichen nur selten einen Hauptschulabschluss (KMK, 2020, S. XXIf.). Im Anschluss gelangt der Personenkreis häufig in das System der Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM), das entkoppelt ist von sozialstaatlichen Regulierungen wie bspw. dem Mindestlohn, sodass die dort tätigen Menschen verstärkt von Armut betroffen sind (Trescher, 2017, S. 255–256). Angebote integrativer Arbeits-, Ausbildungs- und Beschäftigungsformen sind ebenfalls mit erhöhter Unsicherheit verbunden und werden seltener genutzt (Hank-Raab, 2023).

Um solche Muster von Lebenserfahrungen in Bezug auf Spezifika der Übergänge zu erfassen, müssen forschungsfundierte Instrumente für eine *inklusionsorientierte Diagnostik* entwickelt werden. Ein solcher Ansatz will selektierende bzw. exkludierende, defizitorientierte und an ableistischen Kompetenzklassifikationen angelegte Konzepte von Diagnostik überwinden. Dies lässt sich mithilfe der Kriterien *alltagsintegriert, ressourcenorientiert und partizipationseröffnend* umreißen:

2 Wir danken Anette Richter-Boisen und Laura Teresa Weißenberg für ihre engagierte und kompetente Mitarbeit und Unterstützung als wissenschaftliche Hilfskräfte bei MEIN.Profil.

3 Im Anschluss an das soziale und kulturelle Modell von Behinderung (Waldschmidt, 2017) verwenden wir entsprechend des Vorschlags der Selbstvertretungsgruppe *People First* die Selbstbezeichnung *Menschen mit Lernschwierigkeiten*.

- *Alltagsintegriert* meint, lebensweltliche Bedingungen (aus Sicht der Nutzenden) als Begründungskontexte für ihre Entwicklung, Nutzung und Evaluation systematisch zu erfassen, um die Wahrscheinlichkeit, dass solche Instrumente als Anstoß und Begleitung für Lernanlässe und zukünftige Lernverläufe dienen, regelmäßig zu erhöhen.
- *Ressourcenorientierung* ermöglicht eine „Bildungsdokumentation mit Stärkenprofilen“ (Koch, 2017). Sie basiert auf einem ganzheitlichen Verständnis von Ressourcen als „personale, soziale und materielle Gegebenheiten, Objekte, Mittel, Merkmale bzw. Eigenschaften, die Personen nutzen *können*, um [u. a.] alltägliche oder spezifische Lebensanforderungen wie auch psychosoziale Entwicklungsaufgaben zu bewältigen [...]“ (Schubert & Knecht, 2015, S. 3; Herv. i. Orig.). Nicht alles *ist* demnach Ressource, sondern *kann*, je nach relationaler Funktionalität, Sinnzuschreibung, Aktualität der Lebenssituation u. Ä. durch die Subjekte zu einer Ressource für Lernen und Bildung *werden* (Nohl, 2011, S. 925) – wie es regelmäßig und wirkmächtig an Situationen und in Kontexten von Übergängen geschieht.
- *Partizipationseröffnung* misst sich schließlich aus der Wirkung des diagnostischen Instruments auf das eigene Vermögen der lernbezogenen Gestaltung der Lebenssituation (Eggert, 1996). Dies macht „die Überwindung der heutigen Fragmentierung von Bildungsprozessen“ (Hollenweger, 2012, S. 12) und getrennt gedachter Zuständigkeiten an den Übergängen inklusiver Bildung unabdingbar (Koch, 2017).

Diese Zielsetzungen werfen zugleich kritische Fragen auf, bspw. nach Unterscheidungslinien zwischen Übergängen inklusiver bzw. nicht-inklusive Bildung; nach Transformationsprozessen im Übergangssystem im Zuge des politischen Inklusionsauftrags, in denen sich Parallelstrukturen andeuten zwischen einem neuen Übergangssystem Schule/Arbeitswelt, das in Abgrenzung zum traditionellen Rehabilitationssystem nun inklusiv gebaut ist bzw. sein soll; oder nach Gelingensbedingungen bei Strukturen, Konzepten und Methoden, die genannten Fragmentierungen von Bildungsprozessen zu überwinden und zentrale Übergangsschnittstellen inklusiver Bildung (auch in Abhängigkeit von sozialen Differenzmerkmalen der Subjekte oder sozialräumlichen Differenzordnungen) genauer identifizieren zu können.

Das Projekt ist diesen Fragen am Beispiel der norddeutschen Metropole Hamburg nachgegangen, um sowohl subjektive und kollektive Lernverläufe der am Projekt partizipierenden Teilnehmenden als auch Übergänge aus der Perspektive von an diesen Schnittstellen involvierten Fachkräften systematisch erschließen und besser verstehen zu können. Hierzu haben wir das Hamburger Übergangssystem in einem *Übergänge-Atlas* kartografiert und die diagnostischen Instrumente in den gefundenen Einrichtungen erhoben, um mithilfe eines partizipativ-qualitativ orientierten Forschungs- und Entwicklungsdesigns ein Portfolio-Instrument zu entwickeln und in die Bildungspraxis zu transferieren. Dies soll Einschätzungen zur Charakteristik des untersuchten Übergangssystems und zu Implementierungschancen für ein solches Portfolio-Instrument einer inklusionsorientierten Diagnostik erlauben.

2. Theoretische Rahmung des Projektes

2.1 Grundbildung und Behinderung

Grundbildung als Teil von Erwachsenenbildung rückt die Literalität und Numerilität von (jungen) Erwachsenen nach der Phase der obligatorischen Vollzeitschulpflicht in den Fokus. Gleichwohl arbeitet Grundbildung immer auch an den Übergängen jener Bildungssystembereiche und knüpft an strukturelle, sozialpolitische genauso wie an subjektgelagerte Konstellationen aus dieser vorgängigen Phase an. Grundbildung geht über die reine Wissensvermittlung von Techniken des Lesens, Schreibens und Rechnens hinaus (Koller, 2020) und bezieht „Kompetenzen in den Grunddimensionen kultureller und gesellschaftlicher Teilhabe“ (BMBF & KMK, 2012, S. 1) ein, um bspw. schulische Qualifikationen nachzuholen oder Anforderungen des alltäglichen Lebens zu bewältigen. Wir verstehen Grundbildung als einen relationalen Terminus (Tröster, 2000, S. 25) und als Teil eines Spannungsfelds, in dem pädagogische Kontroversen um lernstands- oder lernzielbezogene Inhalte, Klassifizierungsordnungen, Anforderungen und Erwartungen sowie Interessen und Machtverhältnisse ausgehandelt werden (Curd, Shah Hosseini, Schreiber-Barsch & Schroeder, 2024). Entsprechend schließen wir in unserem Verständnis von Behinderung an das soziale und kulturelle Modell von Behinderung (z. B. Waldschmidt, 2017) und in der Sichtweise der Partizipation von Menschen mit Behinderungen qua Lernen und Bildung innerhalb seit jeher behindernden Strukturen an die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2006, Art. 1) an. Menschen mit Lernschwierigkeiten sind innerhalb dieser sehr heterogenen sozialen Gruppe der Personen mit Behinderungen mit besonders hohen Risiken eingeschränkter Partizipation konfrontiert, beispielsweise aufgrund begrenzter Selbstbestimmungsmöglichkeiten im sozialstaatlichen Hilfesystem (Niediek, 2010).

2.2 Übergänge als komplexe Bedingungsgefüge

Vor diesem Hintergrund erhält die bildungspolitische und pädagogische Gestaltung von Übergängen als „Kristallisationspunkte gesellschaftlicher Reproduktion“ (Walther & Stauber, 2013, S. 29) und als Öffnungs- bzw. Schließungsmechanismen „institutioneller Zuweisungs- und Prozessgestaltungspraxen“ (Schaffner & Rein, 2012, S. 193) an lernbiographisch relevanten Handlungsspielräumen ein umso größeres Gewicht. Die Gründe für eine Nicht-Teilhabe/Nicht-Teilnahme bei Menschen mit Lernschwierigkeiten an den Optionen des Übergangssystems sind bislang nicht systematisch erfasst. Um Übergänge als „chancen- und risikoreiche Schlüsselpunkte im menschlichen Leben“ (Fasching, 2017, S. 17) lern- und partizipationseröffnend zu gestalten, stellt sich die (erwachsenen-)pädagogische Aufgabe, die Bedeutung von umweltbezogenen und personalen Ressourcen der Subjekte pädagogisch anzuerkennen, über entsprechende Instrumentarien sichtbar und dokumentierbar zu machen

sowie mit den Subjekten zusammen begleitend zu erarbeiten, um einen *gelingenden* Übergang zu ermöglichen.

Es lassen sich zwei grundlegende institutionalisierte Übergangsformen unterscheiden (Schroeder & Shah Hosseini, i.E.): Die *vertikalen Übergänge* entstehen, weil in der altersphasenbezogenen Organisation des formalen und non-formalen Bildungssystems von der Kita bis zur Erwachsenenbildung jede Stufe auf der vorigen aufbaut und absolviert werden muss, um in die nächste wechseln zu dürfen. Aus der arbeitsteiligen Struktur der sozialen Bildungsarbeit gibt es in jeder Altersphasenstufe wiederum ein Gefüge aus unterstützenden Institutionen, z. B. für Hilfen in Notlagen, Rehabilitation, Resozialisierung, Kulturarbeit oder politischer Bildung. Auch diese *horizontalen Übergänge* sind bei (jungen) Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten vielfach lebenslang durch pädagogische Institutionen wirkmächtig mitbestimmt. In den vertikalen und horizontalen Übergängen ergeben sich somit *Versäulungen* und *Verstufungen*, die nur schwer auflösbar sind.

Teilweise verursachen rechtliche Rahmenbedingungen solche Segmentierungen, beispielsweise erhalten Träger keine Finanzierungen für Leistungen, wenn sie mehrere Bereiche berücksichtigen würden (Rohrmann, 2024, S. 16). Probleme sowie Bedürfnisse in einzelnen Handlungsfeldern werden separat bearbeitet und die Wechselwirkungen dadurch vernachlässigt. Dementsprechend können die Unterstützungen an den Übergängen an den Lebensrealitäten der Menschen vorbeigehen, weil sie nicht die gesamte Lebenslage als Handlungsfeld in den Blick nehmen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass bei einer Änderung innerhalb eines Lebensbereiches die gesamte Lebenssituation beeinflusst wird, aber Ressourcen, die die Menschen in anderen Bereichen haben, nicht als solche wahrgenommen und somit anerkannt werden (Curd et al., 2024).

2.3 Inklusionsorientierte Diagnostik

Pädagogische Diagnostik nimmt sowohl in der Grundbildung als auch in den formalisierten lebenslaufbegleitenden Bildungsetappen von Menschen mit Behinderungen einen hohen Stellenwert ein. Diagnostische Verfahren eröffnen Ansprüche auf sozialstaatliche Rechte und Leistungen (BMBF, 2016; Schäfer & Rittmeyer, 2015). Überdies erlauben sie eine Klassifizierung des Lernstands der Fähigkeiten von Lesen, Schreiben und Rechnen zum Ziele einer angemessenen Zuordnung zu beispielsweise den Niveaustufen von Grundbildungs- und Alphabetisierungskursen. Zugleich sind ihnen Risiken der Reproduktion einer defizitorientierten Klassifizierung inhärent, wie u. a. Gerhartz-Reiter und Reisenauer (2018) für Schüler:innen herausgearbeitet haben: „Die häufig mit der Diagnose verbundenen Zuschreibungen von (Un-) Fähigkeiten bzw. (besonderen) Bedürfnissen prägen das Selbstkonzept der Schüler:Innen und beeinflussen ihre weiteren Bildungsverläufe“ (Gerhartz-Reiter & Reisenauer, 2018, S. 115).

Alltags- und Handlungswissen der an den Übergängen involvierten Personengruppen und Subjekte sind darüber hinaus bislang nicht systematisch erhoben

worden, um jenes Wissen über Diagnostik „bedarfsgerecht und bildungswirksam“ (Schäfer & Rittmeyer, 2015, S. 103) aufgreifen zu können. Erforderlich erschien uns deshalb im Projekt eine partizipativ und multiprofessionell angelegte Wissensproduktion zu Gelingensbedingungen eines alltagsintegrierten und ressourcenorientierten diagnostischen Instrumentariums, das an Arbeiten zur „inkluisiven Diagnostik“ (Zehle, 2017; Breitenbach, 2020) oder auch einer „partizipatorischen pädagogischen Diagnostik“ (Gerhartz-Reiter & Reisenauer, 2018) anschließt. Eine solche Diagnostik wird an Übergängen für eine normorientierte „Beurteilung im Kontext bestimmter Handlungsmöglichkeiten“ (Hollenweger, 2012, S. 10) eingesetzt. Ziel ist ein „gemeinsames Explorieren durch koordiniertes Handeln“ (S. 12). Methodisch werden Kombinationen aus generalisierten normierten Vergleichsmaßstäben (wie beispielsweise Schulnoten) mit sozialen/interindividuellen und individuellen/intraindividuellen Vergleichen in zudem gesellschaftlicher Einbettung und Reflexion auch des professionellen Handelns (Zehle, 2017; Breitenbach, 2020) präferiert. Argumentiert wird, dass eine solche Diagnostik „nicht hinter die komplexen Bedingungen zurückfallen [dürfe], die diesen Alltag“ (Eggert, 1996, o.S.) des Personenkreises kennzeichnen.

3. Forschungsdesign und Methoden im Überblick

MEIN.Profil zeichnet sich durch ein multiperspektivisch und mehrstufig angelegtes sowie an Prinzipien qualitativer und partizipativer Forschung orientiertes Forschungsdesign aus:

- *Sekundäranalyse eines qualitativen Datensatzes* eines Vorgängerforschungsprojektes zu numeralen Praktiken von Menschen mit Lernschwierigkeiten (Schreiber-Barsch, Curdt & Gundlach, 2020);
- *qualitative Dokumentenanalyse* von am Übergang eingesetzten Portfolio-Instrumenten ($n = 8$);
- *qualitative Gruppendiskussionen* ($n = 4$) mit Fachkräften aus übergangsrelevanten pädagogischen Handlungsfeldern und mit Personen aus Selbstvertretungen;
- partizipative Entwicklung und Testung eines alltagsintegrierten und ressourcenorientierten *Portfolio-Instruments* für (junge) Erwachsene mit Lernschwierigkeiten zur Unterstützung an Übergängen der Lebensbereiche Wohnen, Freizeit, Schule/Berufsschule und Arbeit;
- datenbasierte Erstellung eines *Übergänge-Atlas* zum Sozialraum Hamburg.

Die partizipative Anlage des Forschungsdesigns ermöglichte einen auf gemeinsame Aushandlung angelegten Wissensaustausch und -transfer zwischen der Zielklientel als Expert:innen in eigener Sache, Bildungspraxis, -administration sowie -wissenschaft. Es galt, Erkenntnisse und Materialien zusammenzuführen und weiterzuentwickeln, im Sinne jenes „gemeinsame[n] Explorieren[s]“ (Hollenweger, 2012, S. 12) und im Rahmen eines von der wissenschaftlichen Leitung koordinierten Handelns. Partizipative Forschung verstehen wir als Oberbegriff für Ansätze, die soziale Wirklichkeit partnerschaftlich im Sinne einer „kooperativen Wissensgenerierung“ (von

Unger, 2014, S. 7) erforschen und beeinflussen, Veränderungen aushandeln und initiieren, Probleme beheben sowie kritisch hinterfragen wollen (von Unger 2014; Anastasiadis & Wrentschur, 2019, S. 14; Chappell, 2000; Curdt & Schreiber-Barsch, 2020).

4. Empirische Befunde und entwickelte Bildungsmaterialien

In der Vorstellung der Projektergebnisse setzen wir einen Schwerpunkt auf das Portfolio-Instrument und den *Übergänge-Atlas*. Sekundär- und Dokumentenanalyse sowie die Gruppendiskussionen lieferten die empirische Grundlage zur Erstellung dessen und sollen einleitend kurz in ihren Schlussfolgerungen skizziert werden.

Die Sekundäranalyse konzentrierte sich mit dem inhaltlichen Bezugspunkt auf Lernverläufe und die Anwendung von Fähigkeiten der Grundbildung auf die Frage, welche literalen und numeralen Facetten sich wie in den Alltagsaktivitäten von (jungen) Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten zeigen und wie diese für MEIN.Profil fruchtbar gemacht werden können (Curdt et al., 2024). Es konnte geschlussfolgert werden, dass nicht nur intraindividuelle Vergleiche und die Reflexion von Fähigkeiten der Grundbildung sowie personenbezogene Ressourcen und soziale Fähigkeiten zu bedenken sind, sondern ebenso die Situierung der Anwendung in den jeweiligen Kontexten bzw. Lebensbereichen. Eine Reflexion sowie ein Erkennen der eigenen Fähigkeiten in gesellschaftlicher Einbettung (durch Selbst- und Fremdeinschätzungen) sowie deren Anwendung am Übergang (z. B. im Rahmen eines Bewerbungsgesprächs oder hinsichtlich der Entscheidung für einen Arbeitsort) kann zur Bewältigung des Übergangs substanziell beitragen.

Für die Forschungs- und Entwicklungsarbeit der Instrumentarien war zudem vorgängig über eine Dokumentenanalyse zu erschließen, welche Konzepte und Instrumentarien in der Praxis zur Vorbereitung und Begleitung von Subjekten an Übergängen bereits verwendet werden. Hierzu wurden acht uns zur Verfügung gestellte und/oder in der Praxis verwendete (und online zugängliche) Dokumente unter Anwendung der Kriterien qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) untersucht: der *BerufswahlPASS in leichter Sprache* (Bundesarbeitsgemeinschaft Berufswahlpass, 2018); die *Qualifizierungsbausteine* (Seyfried & BIBB, 2002; Ege, Ott, Schulz & Kindel, 2017); *Ein Bild von mir* (Klüssendorf, 2007); der *TalentPASS* (Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung, 2023); *bEO* (HAA, 2018); *Mein Kompass* (LMBHH, 2018); der *ProfilPASS* (Leichte Sprache) (Jordanoski & DIE, 2020); die *Persönliche Zukunftsplanung* (Doose, 2020).

Im Fazit konnten folgende Leerstellen benannt werden: der Fokus auf Grundbildung Erwachsener; die Erfassung von Lernverläufen und -prozessen über die Lebensbereiche hinweg (Übergänge in den Lebensbereichen Wohnen und Freizeit wurden durchweg seltener aufgegriffen) mit dem Schwerpunkt auf einer gelingenden Bewältigung von Übergängen; der Einbezug unterschiedlichster Methoden; die dialogische Erstellung bzw. die Möglichkeit selbstständiger Bearbeitung durch die Nut-

zer:innen; sowie die Beachtung von Zugänglichkeit und Diversität bei der Entwicklung von Instrumenten zunächst für Erwachsene mit Lernschwierigkeiten.

Schließlich sollten, vor dem Hintergrund der Befunde aus Sekundär- und Dokumentenanalyse, Herausforderungen und Gelingensbedingungen für Übergänge inklusiver Bildung in ihren Spezifika weiter differenziert und Erkenntnisse für die Entwicklung der Instrumentarien abgeleitet werden. Entsprechend wurden im sozial-räumlichen Kontext von Hamburg vier Gruppendiskussionen (04/2023–07/2023) mit pädagogischen Fachkräften aus den Bereichen Berufliche Bildung (GD 2, $n = 5$ TN), Arbeit (GD 3, $n = 5$ TN) und Wohnen (GD 5, $n = 3$ TN) sowie mit Peer-to-Peer-Berater:innen mit Lernschwierigkeiten (im Folgenden als Personen der Selbstvertretung bezeichnet) (GD 4, $n = 3$ TN) geführt.⁴ Alle Gruppendiskussionen wurden in der methodischen Tradition nach Mangold (1960) durchgeführt, anonymisiert und mit Hilfe von MAXQDA inhaltsanalytisch (Kuckartz & Rädiker, 2022) qualitativ ausgewertet.

In den Daten zeigt sich an mehreren Stellen, dass eine Orientierung an gesellschaftlichen Normen, politischen Vorgaben und Rahmungen gerade für eine Personengruppe problematisch ist, die quasi dadurch definiert und ableistisch klassifiziert ist, dass sie außerhalb dieser Norm gesetzt wird. Risiken zeichnen sich u. a. dann ab, wenn mehrere Übergänge (fast) gleichzeitig zu bewältigen sind oder sozialgesetzliche Gründe die Überschneidung von Übergängen erhöhen. Zu den am häufigsten beschriebenen Herausforderungen am Übergang gehört die Kategorie *Zeit*. Hierbei geht es nicht allein um die zur Verfügung stehende Menge an Zeit, sondern ebenso um deren Qualität, wie eine Person der Selbstvertretung beschreibt – die diese Erfahrung letztlich als Zuwachs von Selbstvertrauen und Kompetenz wenden kann:

„Also ich habe, glaube ich, schon 30 Bewerbungstrainings oder so hinter mir. [...] Und jeder erzählt einem wirklich immer was anderes. [...] Und das hat bei mir eine ganz große Verwirrung geschafft. [...] Und irgendwann habe ich dann gesagt: Weißt du was, ich lasse das jetzt mal beiseite, ich mache das jetzt mal so, wie ich ... wie ich denke, wie sowas abläuft. Und ja, ich bin dann halt immer direkt hin, teilweise auch ohne Bewerbungsunterlagen einfach hingegangen und habe geguckt, gibt es hier was, gibt es nichts. Ja“ (GD_4_B2 #0:39:28.7#).

Insbesondere von jungen Erwachsenen wird erwartet, dass sie innerhalb einer vorgesehenen Zeit Ausbildungsstufen absolvieren und Entscheidungen hinsichtlich ihres weiteren Lebens- oder Ausbildungsverlaufs treffen, welches sich unter den ableistischen Normierungen nochmals zuspitzt: „Ja, und dass eigentlich erwartet wird also von den ... eigentlich von den Schwächsten (lacht), dass sie am schnellsten Entscheidungen treffen und die kürzeste Zeit haben“ (GD2_B4_ #00:12:53#).

4 Die GD 1 mit Vertreter:innen aus dem Schulbereich konnte aus formal-administrativen und hiermit verbunden zeitlichen Gründen letztlich nicht stattfinden.

4.1 Portfolio-Instrument: *MEIN.Profil – Was ich kann!*

Die Entwicklung des Portfolio-Instruments wurde partizipativ in einer multiprofessionell zusammengesetzten Forschungsgruppe⁵ durchgeführt. Diese bestand aus Hochschulangehörigen, pädagogischen Fachkräften aus verschiedenen Systembereichen und pädagogischen Handlungsfeldern der Bildungspraxis (zwei Lehrkräfte (Schule, Berufsschule), eine Schulleitung (Berufsschule), zwei Assistenzen (Wohnen/Freizeit und Arbeit)) sowie drei Experten in eigener Sache (Curdt et al., 2024). Ergänzt wurde dies aus einem multidisziplinär aufgesetzten Projektbeirat. Für die Pilotierung und Praxistestung von *MEIN.Profil – Was ich kann!* (mit $n = 52$ Testpersonen aus der Zielgruppe, die das Instrument nicht kannten) bedurfte es der wissenschaftlichen und praxisbezogenen Koordination sowie insbesondere des Einbezugs der Erfahrung (junger) Erwachsener mit Lernschwierigkeiten und ihrer konkreten Rückmeldungen zum Instrument. Die Feedbacks flossen wiederum direkt in die Überarbeitung des Portfolio-Instruments ein.

Auf diese Weise ist das Portfolio-Instrument *MEIN.Profil – Was ich kann!* (in gedruckter und digitaler Form)⁶ entstanden (siehe Abb. 1). Fokussiert wird insbesondere die Erfassung intraindividuelle Vergleiche über den Lernverlauf in gesellschaftlicher Einbettung. Normorientierte Vergleichsmaßstäbe werden über die Dokumentation von Abgangszeugnissen und Zertifikaten aufgegriffen, interindividuelle Vergleiche können bei Bedarf dokumentiert werden. *MEIN.Profil – Was ich kann!* kann überdies zur Reflexion professionell-pädagogischen Handelns über die gemeinsame Arbeit am Instrument und/oder die Aushandlung von Selbst- und Fremdeinschätzung anregen.



Abbildung 1: Portfolio-Instrument *MEIN.Profil – Was ich kann!*

5 https://www.uni-due.de/biwi/eb/mein_profil/mein_profil.

6 Erschienen im Open Access und als modulares Ordnersystem im Lebenshilfe Verlag, ISBN: 978-3-88617-425-6 . <https://www.lebenshilfe.de/shop/artikel/meinprofil>

Zentral ist die Arbeit mit den vier Modulen (Wohnen, Freizeit, Schule/Berufsschule und Arbeit), die sich farblich und visualisiert voneinander unterscheiden und eine einfache Orientierung ermöglichen. Die einzelnen Module sind in zwei Bereiche gegliedert: *MEIN.Profil – Dieser Teil ist für mich!* und *MEIN.Profil – Diesen Teil zeige ich anderen!*. Im ersten Teil werden Fragen gestellt, die dazu beitragen, vorhandene (und zu erwerbende) Ressourcen, Erfahrungen, Ziele und Fähigkeiten im Alltag zu erkennen und zu reflektieren. Dieser Teil verbleibt bei den Nutzer:innen. Er endet mit einer Zusammenfassung bestehender, alltäglich gebrauchter und für die Person bedeutsamer Fähigkeiten der Grundbildung. Diese Zusammenfassung wird in den zweiten Teil umgeheftet und steht neben einem Steckbrief und abgelegten Dokumenten als Vorlage etwa bei Bewerbungsgesprächen als ein herausnehmbarer Hefter zur Verfügung. Durch die modulare Struktur sowie die Differenzierung in zwei Teile können die Nutzer:innen selbst entscheiden, welche Module und Teile sie im Rahmen der bevorstehenden Übergänge (z. B. Beratungsgespräch zur Wohnungssuche) präsentieren und anderen zeigen möchten. Schließlich bietet *MEIN.Profil – Was ich kann!* die Möglichkeit, über eine erneute Bearbeitung, auch nur einzelner (digital zugänglicher) Module, Lernverläufe fortlaufend zu dokumentieren und sich auf die bevorstehenden Übergänge in unterschiedlichen Lebensbereichen vorzubereiten.

4.2 Übergänge-Atlas

Für die Untersuchung wirkmächtiger Schnittstellen inklusiver Bildung im Übergangssystem Schule/Erwerbstätigkeit in Hamburg wurde ein theoriebasiertes Berichtskonzept zur Analyse der gesetzlichen Rahmenbedingungen, der bildungspolitischen Vorgaben und der diagnostischen Instrumente entwickelt. Es sollten die Chancen und möglichen Hindernisse für die Implementierung des Portfolio-Instrumentes *MEIN.Profil – Was ich kann!* in den verschiedenen professionellen Umgebungen des Übergangssystems für Menschen mit Lernschwierigkeiten in Hamburg ausgelotet werden. Hierfür wurden eine *Online-Recherche* und *sozialräumliche Erhebungen* sowie die exemplarische *Kartografierung* der Einrichtungen mit (Bildungs-) Angeboten an den Übergängen für Menschen mit Lernschwierigkeiten in Hamburg ($n = 75$) durchgeführt; eine *Bestimmung von relevanten Faktoren* zur Beschreibung und Analyse von behinderungsspezifischen Übergangssystemen Schule/Arbeitswelt und für problemidentifizierende Berichtskonzepte erarbeitet und modellhaft für die bestehende Angebotslandschaft in Hamburg aufbereitet.

Die Kartografierungen der Einrichtungen in Hamburg im *Übergänge-Atlas* liefern bedeutsame Analysemöglichkeiten. Die exemplarisch abgebildete Grafik 11 aus dem *Übergänge-Atlas* (siehe Abb. 2) zeigt die Lage der fachübergreifenden Träger der Behindertenhilfe. Auffällig ist hier die Häufung der Träger in den nördlichen Bezirken der Stadt. Diese Einrichtungen sind oftmals angegliedert an die traditionellen Sozialräume der Behindertenhilfe, vermutlich, weil dann am ehesten ein barrierefreies Wohnen möglich ist. Hingegen beziehen sich die konkreten Angebote nicht nur auf den umgebenden Sozialraum, sondern befinden sich in der ganzen Stadt.

Dennoch ist es interessant, wie sehr historische Baustrukturen die Bemühungen zur Gestaltung inklusiver Bildungs- und Unterstützungslandschaften heute noch beeinflussen können. Darüber hinaus sind diese Aspekte in Bezug auf die vorfindbaren Ressourcen in den jeweiligen Sozialräumen von Bedeutung. Denn die individuellen Aneignungsmöglichkeiten werden stark von der Frage nach der Mobilitätsfreiheit bestimmt. Neben physischen Barrieren, die die Inanspruchnahme eines Angebots behindern können, stellen rechtliche Hindernisse (z. B. in Hinblick auf sogenannte Wohnsitzauflagen) für einige Menschen eine weitere Einschränkung dar, sodass die vorhandenen Ressourcen sowie Angebote im Sozialraum nicht von allen gleich in Anspruch genommen werden können.

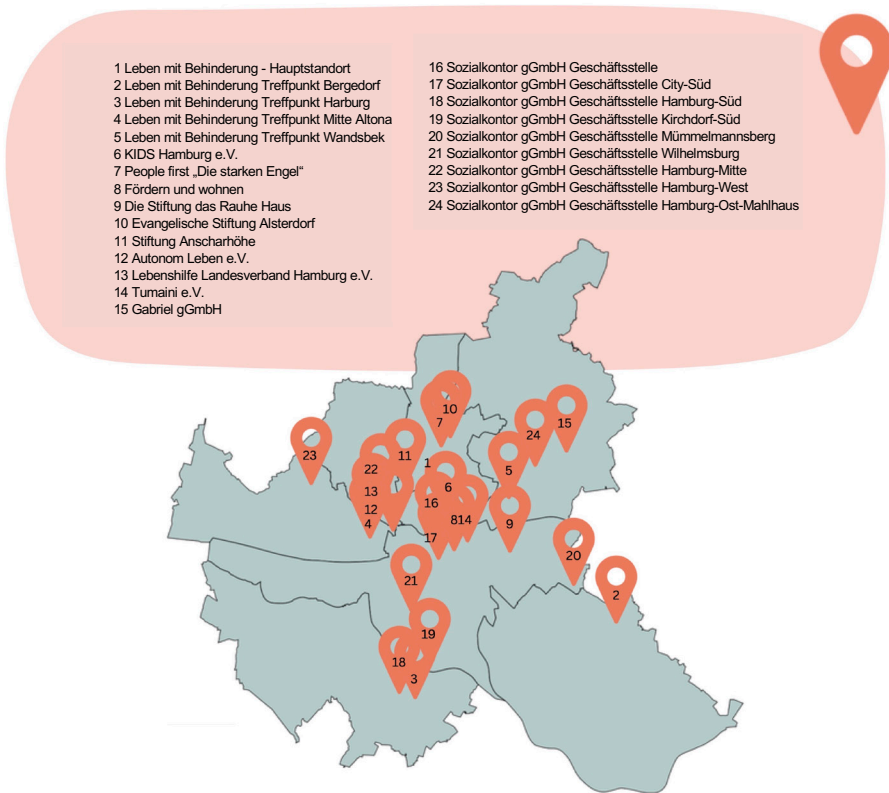


Abbildung 2: *Übergänge-Atlas*: Kartografierung der Lage der fachübergreifenden Träger der Behindertenhilfe in Hamburg

Es konnte zudem herausgefunden werden, dass verschiedene diagnostische Instrumente im Hamburger Übergangssystem eingesetzt werden. Diese unterscheiden sich stark in Bezug auf die Zielsetzung (z. B. Feststellungs- oder Lernverlaufsdiagnostik) aber auch den pädagogischen Fokus (z. B. kompetenz- oder defizitorientiert) sowie in ihrer Zugänglichkeit/Barrierefreiheit. Während im schulischen Bereich verschiedene diagnostische Instrumente eingesetzt werden, ist die diagnostische Frage im

Übergang in die Systeme für Erwachsene völlig unübersichtlich. Dies hat zur Folge, dass die aktuell praktizierte Diagnostik die vorhandenen institutionellen Verstufungen eher zementiert als flexibilisiert. Vor dem Hintergrund der hier sehr ausschnittshaft dargelegten Merkmale des Hamburger Übergangssystems sowie in Bezug auf den Aspekt einer inklusionsorientierten Diagnostik lassen sich die Implementierungschancen des Portfolio-Instruments perspektivisch einschätzen:

- Es ist ein übergangsorientiertes Instrument und könnte gut in den Bildungsketten der vertikalen Übergangsstufen genutzt werden, weil es über die in der Jugendberufshilfe gesetzte Zäsur von 27 Jahren hinausführt.
- Es ist in den Bildungsnetzwerken, also im horizontalen Übergangssystem, anwendbar, weil es ein lebenslagenorientiertes Instrument ist.
- Es lässt sich mit hoher Wahrscheinlichkeit vor allem in der Säule einsetzen, die auf Behinderung fokussiert ist.
- Es wird nur bedingt in der auf Migration bezogenen Säule implementiert werden können, weil es dort mit Fokus auf Behinderung keine Mehrsprachigkeits- und Diversitätsdidaktik gibt und die transnationale Perspektive noch nicht systematisch einbezogen ist.
- Es ist vermutlich in den ressourcenstarken Sozialräumen der Behindertenhilfe besonders geeignet. Denn dort dürften am ehesten vertikale und horizontale Übergangsstrukturen existieren, die jedoch nicht immer zu inklusiven Angebotslandschaften führen.

Fazit und Ausblick

In der systematischen und iterativen Verschränkung von Forschungs- und Entwicklungsarbeit, von Ergebnissen für die Bildungswissenschaft und -praxis, liegen die Charakteristik und der hohe Mehrwert des Projektes. Es konnte nachgezeichnet werden, dass eine inklusionsorientierte Diagnostik die Möglichkeit auf eine selbstbestimmtere, mit anderen Worten subjektorientierte Bearbeitung und aktive Gestaltung von (horizontalen und vertikalen) Übergängen inklusiver Bildung eröffnen kann. Dies setzt nicht nur bei den Subjekten das Wissen um eigene Wünsche, Ziele, Eigenschaften und erworbene Fähigkeiten als Prämisse für Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit an Übergängen voraus. Erforderlich ist zudem, dass dies flankiert wird durch pädagogisch begleitete diagnostische Verfahren und Instrumente, die die behindernden Strukturen in ihren Widersprüchen, Ambivalenzen und Leerstellen erfassen und Gelingensbedingungen für ein sich graduell in Richtung Inklusion entwickelndes Übergangssystem markieren. Aushandlungsprozessen einen Ort und ein gemeinsames Ziel zu geben, bedeutet zugleich, dass es in der partizipativen Zusammenarbeit eines hohen Maßes an Engagement und Selbstreflexivität aller Beteiligten und einer ausgeprägten Kommunikationsfähigkeit, vor allem bei der wissenschaftlichen Koordination, bedarf. Es gilt, die in jenen Aushandlungen sicht- und hörbaren (widerstreitenden) Interessen, Wahrnehmungen und Bedürfnisse der Beteiligten, auch in Konfliktsituationen, dialogisch in Richtung des gemeinsamen Ziels

zu bearbeiten, über Differenzen und Gemeinsamkeiten im Gespräch zu bleiben und Risiken des Abbruchs der Zusammenarbeit somit zu mindern. Von Unger hebt hervor, dass Konflikte in partizipativer Forschung nicht ungewöhnlich seien und schlägt vor, jene „als einen Indikator für die Qualität einer partizipativen Zusammenarbeit“ (von Unger, 2014, S. 85) anzusehen und als Ausdruck von Empowerment zu lesen. Denn es werde deutlich, dass Stimmen erhoben, hörbar und sichtbar werden – und, wie im Falle von MEIN.Profil, direkt in zu nutzende Bildungsmaterialien in der Lebenswelt von (jungen) Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten an Übergängen inklusiver Bildung transferiert werden können.

Literatur

- Anastasiadis, M. & Wrentschur, M. (2019). Forschungsräume öffnen und das Soziale gestalten. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 44(3), 9–25. <https://doi.org/10.1007/s11614-019-00359-y>
- Beck, I. & Greving, H. (2012). Lebenswelt, Lebenslage. In I. Beck & H. Greving (Hrsg.), *Lebenslage und Lebensbewältigung* (S. 15–59). Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-023529-8>
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2006). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016). *Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe-Beeinträchtigung-Behinderung*. <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-16-teilhabebericht.pdf>
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021). *Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe-Beeinträchtigung-Behinderung*. <https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-21-teilhabebericht.pdf>
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016). *Evaluation des BMBF-Förderschwerpunkts ‚Arbeitsplatzorientierte Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener‘. Abschlussbericht*. Hamburg: Rambol Management Consulting GmbH und Helmut Schmidt Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg. https://www.hsu-hh.de/eb/wp-content/uploads/sites/662/2020/03/Abschlussbericht-Arbeitsplatzorientierte-Alphabetisierung-und-Grundbildung-Erwachsener_mit-Anhang.pdf
- BMBF & KMK (2012). *Vereinbarung über eine gemeinsame nationale Strategie für Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener in Deutschland 2012–2016*. https://blogs.uni-bremen.de/bildungslab/files/2012/10/Strategiepapier_Alphabetisierung_KMK_BF.pdf
- Breitenbach, E. (2020). *Diagnostik. Eine Einführung*. Springer.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Berufswahlpass (Hrsg.). (2018). *Berufswahl-Pass in Leichter Sprache*. Schüthedruck. https://berufswahlpass.de/site/assets/files/1015/bwp_leichte_sprache_barrierefrei.pdf
- Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung (Hrsg.). (2023). *Projekt „TalentPASS“ – Berufliche Kompetenzen aufdecken, anerkennen und weiterbilden. „TalentPASS“ Ergebnisse und Auswertung*. https://talent-pass.de/wp-content/uploads/2023/12/TalentPASS_Auswertung.pdf
- Chappell, A. L. (2000). Emergence of participatory methodology in learning difficulty research: understanding the context. *British Journal of Learning Disabilities. The Official*

- Journal of the British Institute of Learning Disabilities*, 28, 38–43. <https://doi.org/10.1046/j.1468-3156.2000.00004.x>
- Curdt, W. & Schreiber-Barsch, S. (2020). Abilities in the blind spot of testing regimes: Eliciting the benefits and limitations of participatory research approaches on numeracy in adult basic education. *International Review of Education*, 66(2–3), 387–413.
- Curdt, W., Shah Hosseini, N., Schreiber-Barsch, S. & Schroeder, J. (2024). Begründung und Entwicklung eines ressourcenorientierten Diagnostikinstrumentes für (junge) Erwachsene mit Lernschwierigkeiten: Potentiale und Herausforderungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 75(3), 98–107.
- Doose, S. (2020). „I want my dream!“ Persönliche Zukunftsplanung weiter gedacht. *Neue Perspektiven einer personenorientierten Planung mit Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen*. Buch mit Materialenteil (11. grundlegend überarb. und erw. Neuausg.). AG SPAK.
- Ege, K., Ott, L., Schulz, M. & Kindel, L. (2017). *Berufskarrieren neu denken. Ein Leitfaden zur beruflichen Inklusion durch Qualifizierungsbausteine*. Sindelfingen, Kirchzarten. https://www.gww-netz.de/files/pdf/zenit/Chancen_durch_Vielfalt_Leitfaden_Auflage2.pdf
- Eggert, D. (1996). Abschied von der Klassifikation von Menschen mit geistiger Behinderung. Der Paradigmenwandel in der Diagnostik und seine Konsequenzen. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 19(1), 43–64.
- Fasching, H. (2017). Inklusive Übergänge erforschen? Ein Problemaufriss mit Empfehlungen. In H. Fasching, C. Geppert & E. Makarova (Hrsg.), *Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung* (S. 17–28). Klinkhardt.
- Gerhartz-Reiter, S. & Reisenauer, C. (2018). Partizipatorische pädagogische Diagnostik. Ein Modell für mehr Selbstbestimmung aller SchülerInnen bei Lernprozessen und Bildungswegentscheidungen. *Journal für Psychologie*, 26(2), 114–132. <https://doi.org/10.30820/8248.07>
- HAA – Hamburger Arbeitsassistenten. (2018). *bEO – berufliche Erfahrung und Orientierung. Aus der Reihe: Praxisfragen, Arbeitshilfen* (3. Aktualisierte Aufl.). 53° Nord.
- Hank-Raab, R. (2023). *Nicht ohne die Familie. Junge Erwachsene mit Werkstattempfehlung am Übergang Schule – Beruf. Eine qualitative Studie zur beruflichen Qualifizierung auf dem Allgemeinen Arbeitsmarkt mit dem Persönlichen Budget gemäß SGB IX*. Disserta Verlag.
- Hollenweger, J. (2012). Partizipative Erkundungen. Diagnostik als Voraussetzung für Bildungsprozesse. *Pädagogische Impulse*, 45(3), 10–20.
- Jordanoski, G. & Deutsches Institut für Erwachsenenbildung DIE (2020). *Barrierefreier ProfilPASS in Leichter Sprache*. https://www.profilpass.de/wp-content/uploads/2023/06/barrierefreier_profilpass_in_leichter_sprache.pdf
- Klüssendorf, A. (2007). Talente bei der Hamburger Arbeitsassistenten. Ein Projekt zur Förderung von jungen Frauen mit Lernschwierigkeiten im Prozess beruflicher Orientierung und Qualifizierung. *Impulse*, 44, 5–10. https://www.unternehmens-netzwerk-inklusion.de/fileadmin/user_upload/Lernbehinderung_Der_Weg_in_den_Beruf.pdf
- KMK-Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2020). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009–2018*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 223. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf
- Koch, B. (2017). Inklusive Berufsorientierung – Anforderungen an die schulische Gestaltung und Forschungsdesiderate. In B. Lütje-Klose, M.-A. Boger, B. Hopmann & P. Neumann (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Bd. I: Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven* (S. 187–194). Klinkhardt.
- Koller, J. (2020). Das Grundbildungsverständnis in einer doppelten empirischen Annäherung – Divergenzen, Disziplinen und betriebliche Akteure. In J. Koller, D. Klinkhammer & M. Schemmann (Hrsg.), *Arbeitsorientierte Grundbildung und Alphabetisierung* (S. 19–42). WBV.

- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- LMBHH – Leben mit Behinderung Hamburg. (2018). *Mein Kompass. Richtung bestimmen – Losgehen – Ziele erreichen*. <https://lmbhh.de/projekte-und-themen/personenzentrierung/mein-kompass>
- Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Europäische Verlagsanstalt.
- Niediek, I. (2010). *Das Subjekt im Hilfesystem. Eine Studie zur Individuellen Hilfeplanung im Unterstützten Wohnen für Menschen mit einer geistigen Behinderung*. VS.
- Nohl, A-M. (2011). Ressourcen von Bildung. Empirische Rekonstruktionen zum biographisch situierten Hintergrund transformativer Lernprozesse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(6), 911–927.
- Rohrmann, A. (2024). Charakteristika inklusionsorientierter Dienste zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen. In M. Düber, A. Rohrmann & J. Schädler (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Dienste zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 15–38). Lebenshilfe-Verlag.
- Schaffner, D. & Rein, A. (2012). Gestaltung von diskontinuierlichen Bildungsverläufen bei Jugendlichen aus einem Sonderschulheim in der Schweiz. In A. Bojanowski & M. Eckert (Hrsg.), *Black Box Übergangssystem* (S. 183–194). Waxmann.
- Schäfer, H. & Rittmeyer, C. (2015). Inklusive Diagnostik. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 103–130). Beltz.
- Schreiber-Barsch, S., Curdt, W. & Gundlach, H. (2020). Whose voices matter? Adults with learning difficulties and the emancipatory potential of numeracy practices. *ZDM Mathematics Education*, Sonderheft “Numeracy and vulnerability in (early) adult life”, 52(2), 581–592. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01133-1> <https://link.springer.com/article/10.1007/s11858-020-01133-1#citeas>
- Schroeder, J. & Shah Hosseini, N. (i.E.). Hürdenläufe im Spagat? Übergangsgestaltung an den institutionellen Schnittstellen inklusiver Bildung. In S. Schreiber-Barsch, W. Curdt & R. Stang (Hrsg.), *Inklusive Lernwelten*. De Gruyter/Saur.
- Schubert, F-C. & Knecht, A. (2015). *Ressourcen – Merkmale, Theorien und Konzeptionen im Überblick: eine Übersicht über Ressourcenansätze in Soziologie, Psychologie und Sozialpolitik*. Arbeitspapier. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30527.71849>
- Seyfried, B. & Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB (2002). *Qualifizierungsbausteine in der Berufsvorbereitung*. Bertelsmann.
- Trescher, H. (2017). *Wohnräume als pädagogische Herausforderung-Lebenslagen institutionalisiert lebender Menschen mit Behinderung*. Springer VS.
- Tröster, M. (2000). Grundbildung – Begriffe, Fakten, Orientierungen. In M. Tröster (Hrsg.), *Spannungsfeld Grundbildung* (S. 12–27). Bertelsmann.
- von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Springer VS.
- Waldschmidt, A. (2017). Disability goes cultural: The cultural model of disability as an analytical tool. In A. Waldschmidt, H. Benessen & M. Ingwersen (Hrsg.), *Culture – theory – disability: Encounters between disability studies and cultural studies* (S. 19–27). transcript.
- Walther, A. & Stauber, B. (2013). Übergänge im Lebenslauf. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lens (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 23–43). Beltz Juventa.
- Zehle, J. (2017). Marktwert oder individuelle Wertschätzung. Der Capability Approach als Grundgedanke für den Umgang mit Leistung und Leistungsbewertung im Kontext von Inklusion in der Schule. In B. Lütje-Klose, M.-A. Boger, B. Hopmann & P. Neumann (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Bd. I: Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven* (S. 57–63). Klinkhardt.