

Übergänge von Schüler*innen aus Förderschulen

Sascha Alexander Blasczyk & Mario Schreiner; mit Mitarbeit von Tara Beylich

Abstract: Im vorliegenden Beitrag wird die Entwicklung der (Sonder-)Beschulung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderdarf sowie deren Situation am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt beschrieben. Darauf folgend wird ein Überblick zu Fragestellung und Forschungsdesign des Projekts „Inklusive Berufliche (Aus-)Bildung von Jugendlichen mit Schwerbehinderung im Rheinland. Zugänge, Gestaltung und Verbleib“ (InBeBi) gegeben. Das Projekt fokussiert auf den Verlauf des Übergangs von der Schule in das Arbeitsleben und wird durch das Inklusionsamt des Landschaftsverbandes Rheinland (LVR) gefördert. Anschließend werden erste Ergebnisse der im Projekt durchgeführten quantitativen Befragung vorgestellt. Hierzu erfolgt eine Übersicht zum Feldzugang und den Merkmalen der befragten Personen sowie der erhobenen Daten. Daran anknüpfend werden die Pläne der Jugendlichen für den Übergang nach der Förderschule und deren bisherige Umsetzung betrachtet. Abschließend folgt ein Ausblick mit Zwischenfazit.

Stichwörter: Beschulung bei sonderpädagogischer Förderung, Übergänge Schule-Arbeitsleben, Ausbildungs- und Beschäftigungspläne, Übergangsverläufe

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

Zusammenfassung in Einfacher Sprache:

Jugendliche in Förder-schulen

Viele Kinder und Jugendliche mit Behinderungen gehen in spezielle Schulen. Diese Schulen heißen Förder-schulen. Ein Forschungs-projekt beschäftigt sich mit der Frage: Was machen Jugendliche nach der Förder-schule? Die Mitarbeiter*innen im Projekt haben dafür verschiedene Menschen befragt. Zum Beispiel: Jugendliche und ihre Eltern, Lehrer*innen und Firmen.

Das Projekt heißt: **Inklusive Beruflche (Aus-)Bildung** von Jugendlichen mit Schwerbehinderung im Rheinland. Zugänge, Gestaltung und Verbleib

Die Abkürzung für das Projekt ist: **InBeBi**.

Die Ergebnisse vom Projekt zeigen zum Beispiel: Nur einige Jugendliche machen einen Schul-abschluss. Einige Jugendliche wollen danach eine andere Schule besuchen. Viele Jugendliche planen: Sie werden nach der Förder-schule in einer Werkstatt für Menschen mit Behinderungen arbeiten. Nur sehr wenige Jugendliche planen eine Ausbildung oder einen festen Beruf.

In Einfache Sprache übersetzt von Maria Calow

Inhaltsverzeichnis

1	Entstehung und Status quo der Förderbeschulung und Situation von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen an der ersten Schwelle	28
2	Fragestellung und Design des Projekts InBeBi	30
3	Feldzugang.....	31
4	Beschreibung des Samples	32
4.1	Geschlecht	32
4.2	Migrationshintergrund/Zuwanderungsgeschichte.....	32
4.3	Unterstützungsbedarfe	33
4.4	Grad der Behinderung	33
4.5	Erlangte Schulabschlüsse	34
4.6	Zusammenfassung	35
5	Pläne für und vollzogene Übergänge nach dem Besuch der Förderschule	35
6	Zwischenfazit und Ausblick.....	38
	Literatur	40
	Kontakt.....	43

1. Entstehung und Status quo der Förderbeschulung und Situation von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen an der ersten Schwelle

In Deutschland wurden in der Zeit des Nationalsozialismus – ergänzend zu den Regelschulen – die Sonderschulen eingeführt. Diese hatten den Zweck der „Besonderung“ von Schüler*innen, „für die der Förderort Regelschule für die Beschulung als ungeeignet erachtet wurde“ (Stechow, 2016, S. 33). Die Sonderschulen wurden in beiden – nach dem Zweiten Weltkrieg gegründeten – deutschen Staaten (BRD und DDR) als eigenständiges System erhalten, sodass sich diese weiter etablieren und spezifizieren konnten (Stechow, 2016, S. 34). In der Folge entstand ein komplexes System sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dieses ist nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) ausdifferenziert in 10 Förderschwerpunkte (KMK, 2024, S. XIV). Grundsätzlich sollen Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (synonym zu Förderbedarf) in Deutschland Regelschulen besuchen (KMK, 2011), was den Forderungen des Artikels 24 der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) entspricht. Der Grundsatz der gemeinsamen Beschulung steht allerdings unter dem „Vorbehalt des organisatorisch, personell und von den sächlichen Voraussetzungen her Möglichen“ (BVerfG, 1 BvR 9/97). In der Praxis der Bundesländer bedeutet dies, dass im Einzelfall entschieden wird, ob dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf besser in einer Regel- oder einer Förderschule entsprochen werden kann. Grundsätzlich unterliegen die Entscheidungen zum Schulbesuch den Schulaufsichtsbehörden, die den Ort der sonderpädagogischen Unterstützung abschließend bestimmen können. Dies führt dazu, dass es in Deutschland Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gibt, welche „inklusiv“ an Regelschulen beschult werden und andere, die „exklusiv“ in Förderschulen beschult werden. In der Folge bleiben Förderschulen in hohem Maße erhalten, was nicht den Forderungen der UN-BRK nach Abbau bzw. Abschaffung dieser entspricht. In Artikel 24 heißt es, dass „die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem [inclusive education system] auf allen Ebenen“ (Art. 24 Abs. 1 UN-BRK) verwirklichen sowie gewährleisten und „Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“ (Art. 24 Abs. 2a UN-BRK). Über die Schulzeit hinaus fordert die Konvention den diskriminierungsfreien und gleichberechtigten Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen (Art. 24 Abs. 5 UN-BRK). Artikel 27 der UN-BRK befasst sich mit „Arbeit und Beschäftigung“ und fordert u. a. den gleichberechtigten Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt für Menschen mit Behinderungen. In Absatz 1d (Art. 24 UN-BRK) wird explizit auf den zu ermöglichenden Zugang zu Berufsausbildung verwiesen. Die unzureichende Erfüllung dieser Anforderungen wird in den drei vorliegenden Staatenberichten von den Vereinten Nationen gerügt (United Nations, 2015, 2023).

Im Jahr 2022 lag in Deutschland der Anteil der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bei 7,5%. Das entspricht rund 595.700 Schüler*innen. Im Zeitverlauf von 2013 bis 2022 ist ein Anstieg der Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf von 6,6 % auf 7,5 % zu verzeichnen. Von diesen Schüler*innen besuchten rund 337.700 eine Förderschule (KMK, 2024, S. XVI-XVII) und rund 258.000 eine allgemeine Schule (KMK, 2024). Die Zahl der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an allgemeinen Schulen stieg von 2013 bis 2022 von rund 157.200 auf 258.000 deutlich an (KMK, 2024, XVI-XXIII und 3-6). Im Vergleich ist die Zahl der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in Förderschulen im genannten Zeitraum schwankend gewesen, aber insgesamt von rund 343.300 auf 337.700 leicht gesunken (KMK 2024, S. 6). Schüler*innen mit festgestelltem sonderpädagogischen

Unterstützungsbedarf wurden 2022 zu 44,1% an Regelschulen und zu 55,9% an Förderschulen unterrichtet (KMK, 2024, S. XXII). In NRW erhielten im Schuljahr 2021/2022 insgesamt 149.161 Schüler*innen sonderpädagogische Unterstützung (eigene Berechnungen nach KMK, 2022a, S. 2 und 7, 2022b, S. 15). Davon besuchten 56,1% eine Förderschule und 43,9% den Gemeinsamen Unterricht (eigene Berechnung nach KMK, 2022b, S. 15).

Für das Jahr 2022 zeigt sich, dass insgesamt 6,9% (ca. 52.300 Schüler*innen) der Schulabgänger*innen die Schule ohne einen Schulabschluss verlassen haben (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 168). Davon sind etwa 44,5% Förderschüler*innen (eigene Berechnung nach Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2024, S. 168-170 und KMK, 2024, S. XXIV). Im Jahr 2022 haben 73,1% – 23.300 Schüler*innen – die Förderschule ohne einen Abschluss verlassen, darunter mehr als ein Drittel Schüler*innen aus dem Förderschwerpunkt Lernen (KMK, 2024, S. XXIV). Diese geringen Abschlussquoten stellen Förderschulen „zunehmend grundsätzlich infrage“ (Blanck et al., 2013, S. 276). Blanck et al. (2013, S. 268) bezeichnen die Förderschulen vor dem Hintergrund der wenigen Schulabschlüsse als defizitär. Mehr als fraglich ist die Konformität der Förderschulen zu den Anforderungen der UN-BRK. Dieser Eindruck verstärkt sich mit Blick auf Leistungsunterschiede zwischen Schüler*innen (der Primarstufe), die in Förderschulen oder im gemeinsamen Unterricht lernen, letztere weisen höhere Leistungen bzw. Kompetenzwerte auf (Kocaj et al., 2014; Kocaj et al., 2017). Hinzu kommt, dass der segregierende Schulbesuch in Förderschulen häufig den Wechsel in Ausbildung und Arbeitsmarkt erschwert (Blanck, 2020). Arbeitgeber schließen aufgrund des Fehlens von Schulabschlüssen auf eine fehlende Eignung. Damit geht auch die Vorstellung einher, dass ein höherer Bildungsabschluss mit einer höheren Leistungsfähigkeit verbunden ist (Dressel, 2012, S. 29). Betriebe schließen auch aufgrund des Besuchs der Förderschule auf eine fehlende Eignung für eine Ausbildung (Bergs, 2017, S. 141). Die angenommenen Defizite der ehemaligen Förderschüler*innen werden auch auf den unbestimmten Begriff der mangelnden „Ausbildungsreife“ reduziert (Kohlrausch & Solga, 2012, 755-756). Die Haltung der ausbildenden Betriebe lässt sich wie folgt zusammenfassen: „Nicht Produktivität, sondern die von den Beschäftigern vermutete Wahrscheinlichkeit der Leistungsfähigkeit bestimmt deren Rekrutierungsentscheidungen.“ (Solga, 2005, S. 71). Bei der Reduktion der Entscheidung für oder gegen eine Beschäftigung bzw. Ausbildung auf bestimmte Merkmale die Leistungsfähigkeit anzeigen sollen spricht man von der Signaling-Theorie (Solga, 2005, S. 64–72). Die Chancen auf Teilhabe an beruflicher Ausbildung werden durch den Förderschulbesuch negativ beeinflusst.

In der Folge münden ehemalige Förderschüler*innen überwiegend in Maßnahmen der Benachteiligtenförderung (z. B. BVB, BGJ etc.) oder auch der Rehabilitation (z. B. WfbM, UB, BVB rehaspezifisch etc.) ein (Hofmann-Lun, 2011; Reims et al., 2018; Schreiner, 2014). Insbesondere die Maßnahmen des Übergangssystems sollen als Brücke dienen um die Jugendlichen, die nicht ‚ausbildungsreif‘ sind auf eine Ausbildung vorzubereiten (Enggruber, 2016, S. 136). Die Diskussion der Wirksamkeit des Übergangssystems zeigt uneindeutige Ergebnisse (Blanck, 2020, S. 29; Enggruber, 2016, 136,141; Gaupp et al., 2008, S. 36).

Erschwert wird die Einschätzung des Übergangsgeschehens von ehemaligen Förderschüler*innen dadurch, dass nur näherungsweise nachvollzogen werden kann, welche Wege die Förderschüler*innen im Anschluss an die Schule nehmen (Niehaus et al., 2012, S. 9; Zölls-Kaser, 2018, 204-212).

Übergänge werden im Anschluss an die Konzeption von Andreas Walther und Barbara Stauber als komplexe Bildungsprozesse verstanden (Walther & Stauber, 2018, S. 912). Der

Übergang in berufliche (Aus-)Bildung ist diesem Verständnis nach nicht auf die Vermittlung von beruflichem Wissen und Fertigkeiten beschränkt. Mit dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule ist die Öffnung eines biografischen Handlungsspielraums verbunden. Selbst- und Lebensentwürfe kommen in der Wahl der beruflichen Ausbildung, des Studiums oder anderer Anschlussoptionen zum Ausdruck. Dabei können je nach analytischer Perspektive Aspekte der individuellen Entwicklung oder der institutionellen Vergesellschaftung betont werden (Wanka et al., 2020, S. 15). Es lässt sich feststellen, dass die nachschulischen Übergänge aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklung an Komplexität gewonnen haben (Walther & Stauber, 2007, S. 32). Dennoch sind sie weiterhin lebenslaufprägend. Der Übergang Schule-Beruf ist so verstanden ein Moment der Vergesellschaftung und Verteilung von Lebenschancen bzw. Teilhabe. Jugendliche, die nicht an allgemeinen Ausbildungsmöglichkeiten teilhaben, erleben notwendigerweise auch eine andere Vergesellschaftung als ihre Altersgenoss*innen.

1 Fragestellung und Design des Projekts InBeBi

Im Projekt „Inklusive Berufliche (Aus-)Bildung von Jugendlichen mit Schwerbehinderung im Rheinland. Zugänge, Gestaltung und Verbleib“ (InBeBi) stehen die Übergänge von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen (Tabelle 1) im Rheinland (Regierungsbezirke Düsseldorf und Köln) am Ende der Schulzeit im Mittelpunkt. Das Projekt wird gemeinsam an der Humboldt-Universität zu Berlin und der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg durchgeführt. Zur Analyse der Fragestellungen wird sich diesen mit einem multimethodischen Ansatz genähert, der sowohl die Jugendlichen selbst sowie weitere Stakeholder (Erziehungsberechtigte, Vertreter*innen von Betrieben, Leistungsträgern und -erbringern, Lehrer*innen) in die Erhebungen einbezieht. Diese werden mit einer Kombination aus quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden untersucht und befragt (u. a. Aktenanalyse, quantitative Fragebogenerhebung, Experteninterviews, Fokusgruppen und Einzelinterviews). Auf diese Weise werden die Übergänge der Jugendlichen umfassend untersucht.

Die Erziehungsberechtigten werden in der quantitativen Erhebung in einem längsschnittigen Format zum Übergang ihrer Kinder mit Fragebögen befragt. Das damit verbundene Ziel ist es, das Übergangsgeschehen der Jugendlichen mit Beeinträchtigungen einschließlich der Übergangspläne und deren Verwirklichung abzubilden.

Hierzu werden die Erziehungsberechtigten an drei unterschiedlichen Zeitpunkten befragt:

1. etwa sechs Monate vor dem Ende Schulzeit zu den Vorstellungen und Voraussetzungen der Schüler*innen,
2. etwa ein halbes Jahr nach Ende der Schulzeit zu den vollzogenen Übergängen sowie
3. etwa anderthalb Jahre nach dem Verlassen der Schule zum weiteren Verbleib

Im weiteren Verlauf werden Ergebnisse der ersten und zweiten Erhebungswellen vorgestellt.

2 Feldzugang

Zur deskriptiven Erfassung des Übergangsgeschehens von Schüler*innen mit sonderpädagogischer Unterstützung wurden deren Erziehungsberechtigte eingeladen, sich an einer Panelbefragung zu beteiligen. Zunächst war geplant, die Erziehungsberechtigten der Abgangskohorte des Schuljahres 2020/21 zu befragen. Diese sollten über die Integrationsfachdienste (IFD) kontaktiert werden, da diese im Rahmen des Landesprogramms KAoA-STAR Kontakt mit den relevanten Jugendlichen und deren Erziehungsberechtigten haben. Letztere wurden über die IFD mit Informationsmaterial versorgt und zur Teilnahme an einer Online-Befragung eingeladen. KAoA-STAR ist ein Programm, das Jugendlichen mit (Schwer-)Behinderung, Autismus-Spektrum-Störung und/oder sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in den Förderschwerpunkten geistige, körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Kommunikation, Sehen und Sprache Unterstützung für den Übergang in berufliche (Aus-)Bildung bieten soll.

Über diesen Zugang konnten 44 Personen für die Befragung gewonnen werden. Aufgrund des geringen Rücklaufes wurde durch das Projektteam am Ende des Schuljahres eine weitere Befragung in Papierform umgesetzt. Hierbei erhielten die Erziehungsberechtigten Informationsmaterial, Fragebogen und Rückumschlag durch die Schulen im Zuge der Vergabe der Abschlusszeugnisse. Beteiligt waren an diesem Vorgehen die Schulen in Trägerschaft des LVR, die ihre abgehenden Schüler*innen noch nicht entlassen hatten. Über diesen Zugang konnten weitere 11 Erziehungsberechtigte für die Teilnahme gewonnen werden. Insgesamt besteht die erste Kohorte aus 55 Erziehungsberechtigten. Eine Besonderheit der ersten Kohorte ist der Umstand, dass über den IFD auch 13 Erziehungsberechtigte von Schüler*innen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im gemeinsamen Lernen für die Erhebung gewonnen wurden.

Rückblickend hatte die Covid-19-Pandemie erhebliche Auswirkungen auf den Rücklauf. Persönliche Kontakte zu den Erziehungsberechtigten bspw. bei Elternabenden waren in dieser Zeit nicht möglich. Entsprechend musste eine an die Pandemiebedingungen angepasste Akquisestrategie gefunden werden. Für die Erhebung der zweiten Kohorte wurde das Vorgehen vollständig auf das Papierformat umgestellt. Das Projektteam kontaktierte die Förderschulen des Rheinlands, um diese für die Verteilung des Materials (Fragebogen, Rückumschlag und Anschreiben) zu gewinnen. Es beteiligten sich insgesamt 68 Förderschulen aller Förderschwerpunkte mit abgehenden Schüler*innen (darunter 31 Schulen in Trägerschaft des LVR). Die Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Verteilung der Förderschwerpunkte an den Schulen. Da an einigen Schulen Schüler*innen unterschiedlicher Förderschwerpunkte unterrichtet werden, ergibt die Gesamtzahl der Förderschwerpunkte in Tabelle 1 einen Wert über 68. Durch das Projektteam wurden etwa 1450 Fragebögen versendet. Die Schulen erhielten die Unterlagen so, dass diese mit der Ausgabe der Halbjahreszeugnisse an die Erziehungsberechtigten verteilt werden konnten. In der zweiten Kohorte (2022) beteiligten sich 124 Personen an der ersten Fragebogenerhebung. Aufgrund des Wechsels des Feldzugangs von der ersten zur zweiten Kohorte konnten in der zweiten Kohorte keine Erziehungsberechtigten von Schüler*innen im gemeinsamen Lernen erreicht werden.

Tabelle 1

Verteilung der Förderschwerpunkte an den Schulen (n=68)

Förderschwerpunkt	Schulen
Emotionale und soziale Entwicklung	15
Geistige Entwicklung	27
Hören und Kommunikation	5
Körperliche und motorische Entwicklung	22
Lernen	15
Sehen	3
Sprache	13

Für die Analyse werden die 122 Fälle berücksichtigt, für die eine Beteiligung an beiden Erhebungswellen vorliegt und in denen die Förderschule besucht wurde. Die Schüler*innen aus dem gemeinsamen Lernen werden in der weiteren Analyse aufgrund des geringen Umfangs dieser Gruppe nicht berücksichtigt.

3 Beschreibung des Samples

3.1 Geschlecht

In 37 Prozent der Fälle geben die Erziehungsberechtigten an, dass sie den Fragebogen für eine Schülerin ausgefüllt haben. Entsprechend sind 63 Prozent männlichen Geschlechts. Es bestand die Möglichkeit, die Option „divers“ zu wählen, davon machten die Erziehungsberechtigten keinen Gebrauch. Damit ist der Anteil der Erziehungsberechtigten, die den ersten Fragebogen für eine Schülerin ausgefüllt haben, etwas größer als der Anteil an Schüler*innen in den Förderschulen des Rheinlands im Schuljahr 2020/2021. In diesen beträgt der Anteil der Schülerinnen 32 Prozent und der Anteil der Schüler 68 Prozent (MSB, 2021, 17-18, 23-24, eigene Berechnung). Für das Schuljahr 2021/2022 ergeben sich ähnliche Werte (MSB, 2022, 17-18, 23-24, eigene Berechnungen).

3.2 Migrationshintergrund/Zuwanderungsgeschichte

Da der Migrationshintergrund einen Einfluss auf die Chance hat, einen Ausbildungsplatz zu erlangen (Eberhard, 2012, S. 167; Reißig, 2015, S. 198), wurden die Erziehungsberechtigten nach der im Haushalt überwiegend gesprochenen Sprache gefragt. Die drei Antwortmöglichkeiten waren:

- überwiegend Deutsch,
- Deutsch und eine andere Sprache,
- eine andere Sprache.

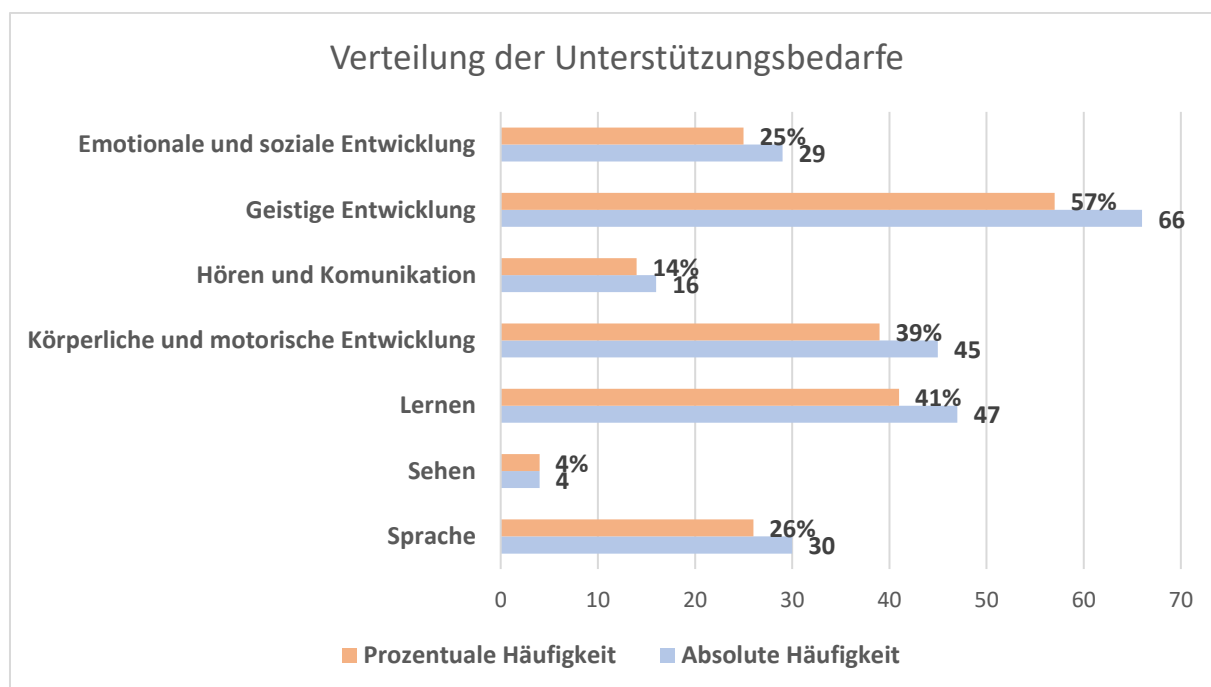
Der überwiegende Teil der Antwortenden gibt an, dass im Haushalt überwiegend Deutsch gesprochen wird (86%). Deutlich seltener wird angegeben, dass nur eine andere Sprache oder Deutsch und eine andere Sprache im Haushalt gesprochen wird (14%). Der Anteil derjenigen, die nicht überwiegend Deutsch sprechen, ist erheblich geringer als der Anteil derjenigen mit Zuwanderungsgeschichte an den Förderschulen des Rheinlands. Dieser betrug im Schuljahr 2020/2021 32 Prozent (IT.NRW, 2022, 3, 37, eigene Berechnung). Die Befragten wurden nicht danach gefragt, welche anderen Sprachen gesprochen werden.

3.3 Unterstützungsbedarfe

Die Erziehungsberechtigten wurden auch nach den festgestellten Unterstützungsbedarfen gefragt – siehe Tabelle 1. Es konnte jeweils mehr als ein Förderschwerpunkt angegeben werden. Dieses Vorgehen orientiert sich nicht an der in der Förderstatistik üblichen Vorgehensweise, dass den Schüler*innen genau ein Förderschwerpunkt zugeschrieben wird, der dem überwiegenden Unterstützungsbedarf entspricht. Von der Möglichkeit, mehr als einen Förderschwerpunkt anzugeben, haben die Erziehungsberechtigten zahlreiche Gebrauch gemacht. Von den 115 Personen, die die Frage nach den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten beantwortet haben, gaben 58 Prozent an, dass zwei oder mehr Unterstützungsbedarfe vorliegen. Entsprechend gaben 42 Prozent an, dass genau ein Unterstützungsbedarf vorliegt. Die Vergleichbarkeit der angegebenen Förderschwerpunkte mit der Förderstatistik des Rheinlands ist aufgrund der abweichenden Methodik begrenzt.

Abbildung 1

Verteilung der Unterstützungsbedarfe



Erläuterung Abb. 1: Mehrfachantworten, n=115, % = prozentuale Häufigkeit

3.4 Grad der Behinderung

Die Erziehungsberechtigten wurden auch nach dem Vorhandensein eines anerkannten Grades der Behinderung (GdB) gefragt. Zur Häufigkeit eines GdB unter Schüler*innen gibt es wenig Informationen. In einer Befragung des Deutschen Jugendinstituts (DJI) geben 28 Prozent der befragten Jugendlichen an, dass sie im Besitz eines Schwerbehindertenausweises sind (Austin-Clif et al., 2022, S. 23). In dem im Beitrag beschriebenen Sample haben 90 Prozent einen anerkannten Grad der Behinderung (n=117). Für diejenigen ohne GdB gaben die Erziehungsberechtigten an, dass die Anerkennung noch nicht beantragt wurde. Die deutliche Abweichung zu den Daten des DJI erklärt sich zu einem Teil mit dem deutlich höheren Durchschnittsalter der Schüler*innen. In der Befragung des DJI sind mehr als 86 Prozent Schüler*innen 16 Jahre oder jünger. Im vorliegenden Sample beträgt das Durchschnittsalter etwas über 18 Jahre. Der Anteil der befragten Jugendlichen

aus NRW beträgt für die Jugendstudie des DJI 74 Prozent. Die Jugendlichen besuchen zu 97 Prozent eine Förderschule. Ein weiterer Grund für den hohen Anteil an Jugendlichen mit anerkannter Schwerbehinderung ergibt sich auch aus der Verteilung der Unterstützungsbedarfe und insbesondere aufgrund des hohen Anteils von Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In einer Auswertung des Reha-Prozessdatenpanels zu jungen Menschen mit Beeinträchtigungen, in der Personen mit geistiger Beeinträchtigung nicht berücksichtigt wurden, haben lediglich zehn Prozent eine anerkannte Schwerbehinderung (Reims & Tophoven, 2021, S. 96). Überwiegend setzt sich die betrachtete Population des Reha-Prozessdatenpanels aus jungen Menschen mit Lern- und psychischen Beeinträchtigungen zusammen. Personen mit „mental disabilities“, also geistigen Beeinträchtigungen, wurden in der Verlaufsanalyse nicht berücksichtigt, weil bei deren Einschluss unplausible Effekte auftreten. Ursächlich hierfür sehen die Autorinnen den Umstand, dass diese Gruppe quasi ‚automatisch‘ in „sheltered training“ also das Eingangsverfahren und den Berufsbildungsbereich der WfbM einmündet und anschließend in den Arbeitsbereich („sheltered employment“) der WfbM übergeht (Reims & Tophoven, 2021, S. 95).

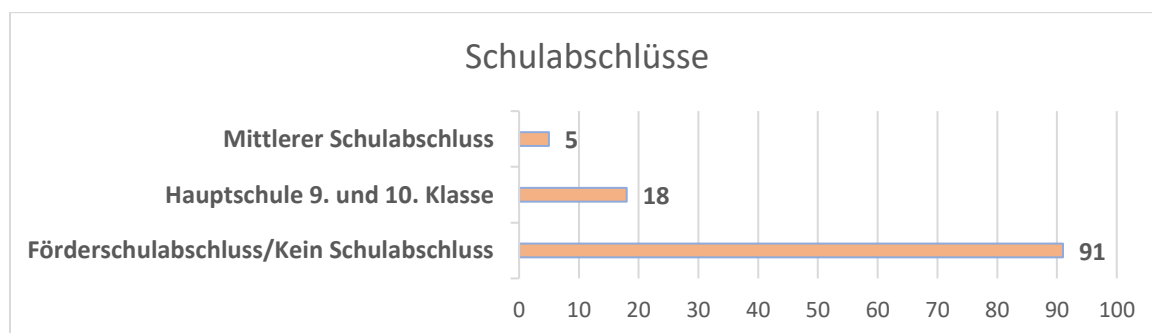
Die Art der Beeinträchtigung hat wahrscheinlich einen Einfluss darauf, ob und wann ein Grad der Behinderung beantragt wird. Die erheblichen Abweichungen zur DJI-Studie und den Daten des Reha-Prozessdatenpanels ergeben sich mit großer Wahrscheinlichkeit auf Grundlage der Unterschiede in den Beeinträchtigungsarten und einem Alterseffekt. Es ist darüber hinaus davon auszugehen, dass der Projekttitle mit der expliziten Nennung von Schwerbehinderung insbesondere Eltern von Jugendlichen mit anerkannter Schwerbehinderung angesprochen und zur Teilnahme motiviert hat.

3.5 Erlangte Schulabschlüsse

Der überwiegende Teil der Erziehungsberechtigten gibt in der zweiten Erhebungswelle an, dass mit dem Verlassen der Schule kein Schulabschluss oder ein Förderschulabschluss erlangt wurde (Abbildung 2). Nur etwa 20 Prozent haben einen Hauptschulabschluss erlangt. Den meisten Jugendlichen im Sample fehlt an der ersten Schwelle das notwendige Bildungszertifikat, um arbeitsmarktnahe Anschlüsse in Form beruflicher Ausbildungen zu erreichen. Dies ist hinsichtlich des hohen Anteils an Schüler*innen in den Förderschwerpunkten Geistige Entwicklung und Lernen in der Erhebung nicht überraschend, da es sich bei diesen Schüler*innen in der Statistik der Kultusministerkonferenz um jene handelt, die am häufigsten die (Förder-)Schule ohne Abschluss verlassen (s. Kap. 1).

Abbildung 2

Schulabschlüsse (n=116)



3.6 Zusammenfassung

Die Verteilung der Geschlechter in der Stichprobe weicht leicht von der Verteilung an den Förderschulen des Rheinlands ab. Sie sprechen überwiegend Deutsch, woraus sich schließen lässt, dass sie weniger häufig eine Zuwanderungsgeschichte vorweisen. Die Jugendlichen weisen komplexe Beeinträchtigungen auf und die Mehrheit der Erziehungsberechtigten gibt zwei oder mehr festgestellte Unterstützungsbedarfe an. Das drückt sich auch darin aus, dass der überwiegende Teil der Jugendlichen anerkannt schwerbehindert ist. Mehr als die Hälfte der Erziehungsberechtigten geben an, dass ihr Kind einen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hat. Diese Jugendlichen haben in den meisten Fällen keinen oder einen Förderschulabschluss erworben.

4 Pläne für und vollzogene Übergänge nach dem Besuch der Förderschule

In der ersten Erhebungswelle wurden die Erziehungsberechtigten nach den für das Ende der Schulzeit geplanten Übergängen befragt. Die Frage wurde so gestaltet, dass die Erziehungsberechtigten mehrere Übergangspläne angeben konnten. Insgesamt haben die Erziehungsberechtigten in 12 Prozent der Fälle angegeben, dass es zum Zeitpunkt der ersten Erhebung keine Pläne gibt. 74 Prozent der Befragten geben an, dass es genau einen Plan gibt und in 14 Prozent der Fälle gibt es mehr als einen Plan (n=120).

Wie Tabelle 2 zu entnehmen ist, gibt der überwiegende Teil der Erziehungsberechtigten an, dass ein Übergang in die WfbM geplant ist. Deutlich wird auch, dass wenn nach dem Verlassen der Schule die WfbM angestrebt wird, diese sehr häufig die einzige Option für den Übergang ist. Am zweithäufigsten wird ein weiterführender Schulbesuch oder eine Maßnahme des Übergangssystems (hier zusammengefasst als WSÜ) als Plan genannt. Etwa zwei Drittel dieser Personen planen nur mit einem WSÜ-Übergang. Ausbildungen (inkl. schulischer und Fachpraktiker*innen-Ausbildungen) werden häufig nicht angestrebt. Gleiches gilt für die Unterstützte Beschäftigung. In einem Viertel der Fälle ist die Unterstützte Beschäftigung nur einer von mehreren Plänen. Die Übergangsoptionen Ausbildung, Beschäftigung und Unterstützte Beschäftigung werden seltener als Übergangspläne angegeben. Sie werden darüber hinaus auch häufiger als WSÜ und WfbM mit anderen Plänen kombiniert. Das deutet darauf hin, dass diese nicht nur insgesamt weniger häufig als mögliche Optionen betrachtet werden, sondern auch, dass wenn sie als Pläne genannt werden, sie so unsicher sind, dass eine Fokussierung auf diese Pläne vermieden wird.

Tabelle 2

Häufigkeit Übergangspläne (n=106)

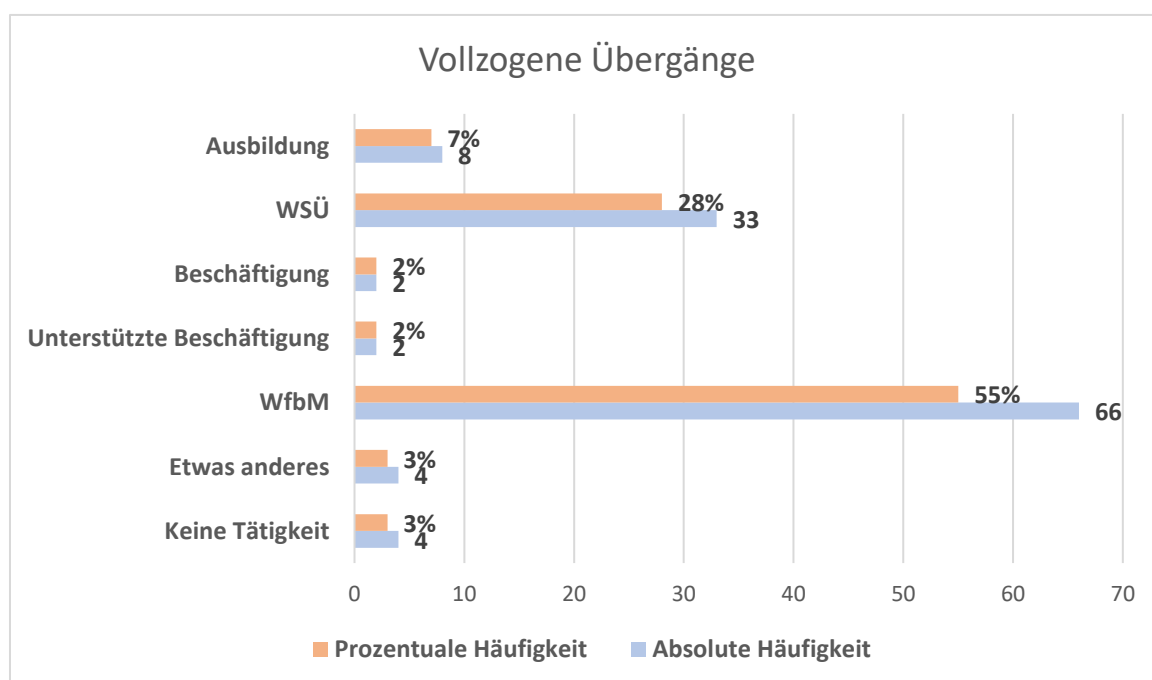
Plan	Wie oft wurde der jeweilige Plan genannt?	In wie vielen Fällen handelt es sich um den einzigen Plan?
<i>Ausbildung</i>	18	9
<i>WSÜ</i>	34	23
<i>Beschäftigung</i>	6	3
<i>Unterstützte Beschäftigung</i>	12	3
<i>WfbM</i>	58	51

Verbunden mit den Plänen wurde auch nach dem Vorhandensein eines Berufswunsches gefragt. Die Frage wurde von 119 Erziehungsberechtigten beantwortet. In 63 Fällen wurde angegeben, dass ein Berufswunsch vorliegt und in 43 Fällen lag kein Berufswunsch vor. 13 Erziehungsberechtigte gaben an, dass sie nicht wüssten, ob es einen Berufswunsch gibt.

Betrachtet man die vollzogenen Übergänge in Abbildung 3 etwa ein halbes Jahr nach dem Verlassen der Schule, zeigt sich, dass die Jugendlichen überwiegend den Übergang in die WfbM oder in WSÜ vollzogen haben. In jeweils vier Fällen konnten die im Freitext genannten Tätigkeiten nicht zugeordnet werden oder es wurde angegeben, dass derzeit keiner Tätigkeit nachgegangen wird. Direkt in Beschäftigung oder Unterstützte Beschäftigung sind jeweils nur zwei Personen übergegangen. Für die Unterstützte Beschäftigung bestätigt sich die vermutete Unsicherheit in der Umsetzung.

Abbildung 3

Vollzogene Übergänge (n=119)



Der Anteil derjenigen, die einen der angegebenen Übergangspläne nicht umsetzen konnten, ist klein. Nur in neun von 99 Fällen, für die ein Matching von Übergangsplänen und vollzogenen Übergängen möglich ist, wurde zum zweiten Erhebungszeitraum kein Übergangsplan umgesetzt. Nicht einbezogen wurden solche Fälle, in denen kein Übergangsplan oder keine Tätigkeit angegeben wurde. Ebenfalls ausgeschlossen wurden diejenigen Fälle, in denen eine andere Tätigkeit angegeben wurde, die nicht zuordenbar ist. Die neun Personen, die ihre Pläne nicht umsetzen konnten, verteilen sich wie folgt auf die Tätigkeiten:

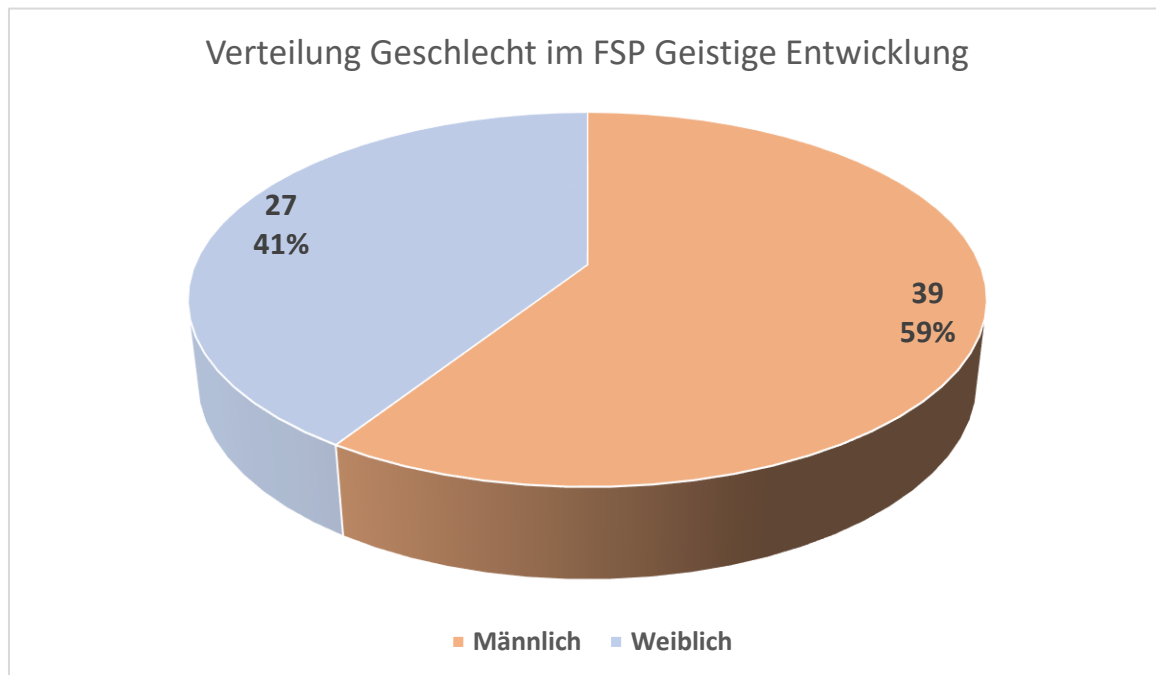
- Drei Personen befinden sich in Ausbildung,
- zwei Personen sind in WSÜ,
- eine Person geht einer Unterstützten Beschäftigung nach,
- und drei Personen sind in der WfbM.

Aufgrund der geringen Anzahl der Erziehungsberechtigten, die in Kombination beider Erhebungswellen kein Matching von Plänen und Tätigkeit berichten, wird diese Gruppe nicht weiter betrachtet.

Im weiterführenden Schulbesuch und Übergangssystem ist der Frauenanteil etwas geringer als in der Stichprobe. Das ist erklärungsbedürftig, kann jedoch mit den vorhandenen Daten nicht aufgeklärt werden. Im Gegensatz dazu ist der Anteil der Frauen, die in der zweiten Erhebungswelle in der WfbM tätig sind, mit 28 zu 38 etwas höher als in der Stichprobe allgemein. Betrachtet man die geschlechtliche Zusammensetzung des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung in Abbildung 4, so zeigt sich, dass das Verhältnis in etwa dem entspricht, wie bei den in der WfbM beschäftigten Personen. Vergleicht man diesen Wert mit der Zusammensetzung des Förderschwerpunkts im Rheinland, ergibt sich ein ähnlicher Wert mit einem Anteil von 36 Prozent Schülerinnen an allen Schüler*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung an den Förderschulen (MSB, 2021, 17-18, 23-24, eigene Berechnung). Aufgrund des hohen Anteils an Personen aus dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist die etwas weiblichere Zusammensetzung dieser Gruppen entsprechend erwartbar. Eine geschlechterspezifische Zuweisungspraxis in die WfbM lässt sich aus diesem Umstand nicht schließen. Die geschlechtliche Zusammensetzung im weiterführenden Schulbesuch und Übergangssystem kann mit den vorhandenen Daten nicht erklärt werden.

Abbildung 4

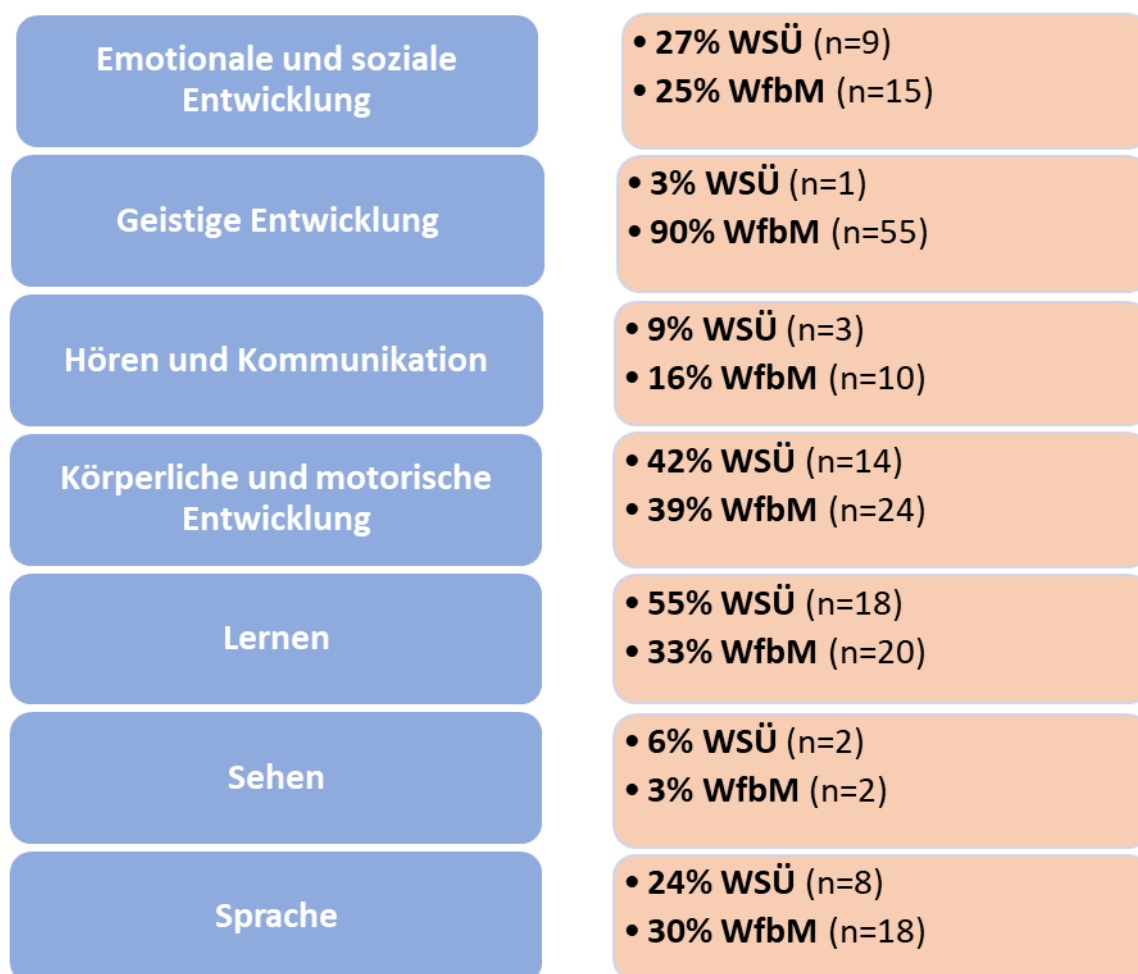
Verteilung Geschlecht im FSP Geistige Entwicklung (n=66)



Ein Blick auf die angegebenen Förderbedarfe in Abbildung 5 zeigt, dass diese sich für beide Tätigkeiten in einigen Punkte erheblich unterscheiden. In den Daten zeigen sich über die Förderschwerpunkte hinaus keine erwähnenswerten Marker, anhand derer sich die Personen der jeweiligen Übergangsalternativen unterscheiden.

Abbildung 5

Förderbedarfe in WSÜ und WfbM (n=94, Mehrfachantworten, PH = prozentuale Häufigkeit)



Der überwiegende Teil der Jugendlichen mit einem Förderbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung geht im Anschluss an die Schulzeit in eine WfbM über. In diesen Fällen gibt es selten alternative Pläne für den Übergang an der ersten Schwelle. Das Sample bildet bzgl. der Beeinträchtigungen ab, was aus dem Reha-Prozessdatenpanel bereits bekannt ist (Reims et al., 2018, S. 45).

5 Zwischenfazit und Ausblick

Innerhalb der Stichprobe lassen sich drei Gruppen von Übergängen unterscheiden, erstens diejenigen, die eine Maßnahme des Übergangsystems aufnehmen oder einen weiterführenden Schulbesuch (WSÜ) anschließen, zweitens Jugendliche die in WfbM übergehen und drittens solche, die eine Ausbildung oder Beschäftigung aufnehmen. Die letzte Gruppe ist relativ klein und aus diesem Grund können über deren Zusammensetzung keine Aussagen getroffen werden. Die Verteilung der Förderschwerpunkte in der Gruppe WSÜ bestätigt insbesondere für die Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen vorliegende Ergebnisse. Für diese wird im Rahmen der Ersteingliederung der beruflichen Rehabilitation häufig eine sogenannte „Maßnahmenkette“ vorgesehen, deren letzte Maßnahme eine Berufsausbildung sein sollte (Reims et al., 2018, S. 44).

Die Erhebung bestätigt, dass in der untersuchten Kohorte Teilhabe an beruflicher (Aus-)Bildung nur bedingt umgesetzt ist. Innerhalb der erhobenen Daten zeigt sich, dass Zuweisungspraxen bzw. Übergangswege vornehmlich über die Art der Beeinträchtigungen geprägt werden. Bezüglich der Merkmale Geschlecht und Migrationshintergrund kann mit den vorhandenen Daten keine Aussage getroffen werden. Für den weiteren berufsbiographischen Verlauf ergibt sich, dass die Jugendlichen im Berufsbildungsbereich der WfbM aller Voraussicht nach Teilhabe am ersten Arbeitsmarkt nicht erreichen werden. Die Situation für diejenigen in WSÜ ist abhängig vom Erfolg der Maßnahmenkette und der Frage, ob am Ende berufliche Abschlüsse stehen. Die ehemaligen Schüler*innen aus den Förderschulen sind überwiegend nicht in inklusive berufliche Ausbildung übergegangen.

Mit den erhobenen Daten kann nicht auf die persönlichen und institutionellen Gründe für die Übergangsentscheidungen geschlossen werden. Anhand der Pläne, die durch die Erziehungsberechtigten am Ende der Schulzeit berichtet werden, wird jedoch deutlich, dass dem erwarteten Misserfolg auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bereits vorausgegriffen wird. Der Umstand, dass die arbeitsmarkt- bzw. ausbildungsmarktnahen Übergangsoptionen häufig nur einer von mehreren Übergangsplänen sind, deutet in eine ähnliche Richtung. Der Übergang in die WfbM oder das Übergangssystem erscheinen für die meisten als die einzigen Wege – je nach Förderbedarf. Aufgrund des Umstands, dass die Erziehungsberechtigten hier konkret nur nach Plänen und nicht nach Wünschen bzgl. der Übergangsoption gefragt wurden, ist unklar, ob die angegebenen Pläne mit den Wünschen der Jugendlichen übereinstimmen. Die stellenweise als negativ und stigmatisierend beschriebenen Auswirkungen des Förderschulbesuchs auf die Persönlichkeit und das Selbstbild von Förderschüler*innen (Schumann, 2007) können die oben beschriebene negative Selbstselektion der Schüler*innen erklären. Der Übergang für junge Menschen aus Förderschulen kann jedoch nicht als eine solitäre Entscheidung der Schüler*innen verstanden werden. Vielmehr handelt es sich um einen komplexen Interaktionsprozess, an dem die Erziehungsberechtigten, die Schulen bzw. die Lehrkräfte in der Berufsorientierung, die Agentur für Arbeit, die Leistungserbringer und die Betriebe involviert sind. Insbesondere Lehrkräfte in der Berufsorientierung und die Agentur für Arbeit sind als institutionelle Gatekeeper mächtige Akteure, wenn es um die Vorbereitung und Ausgestaltung der Übergänge geht. Die Lehrkräfte prägen die Perspektive der Schüler*innen und deren Erziehungsberechtigter durch die Auswahl und Gestaltung der Elemente der schulischen Berufsorientierung und die Reha-Fachberatung der Agentur für Arbeit trifft die Förderentscheidung.

Die Ergebnisse der letzten Erhebungswelle, welche die Situation etwa anderthalb Jahre nach dem Ende der Schulzeit erfasst, liegen noch nicht vor. Hier ist der Verbleib der Jugendlichen im weiterführenden Schulbesuch und Übergangssystem von besonderem Interesse. Es wird sich zeigen, ob diese Maßnahmenketten durchlaufen und in Ausbildungen einmünden oder ob sie sich in „Maßnahmenkarrieren“ (Lex, 1997, S. 238) ohne Aussicht auf berufliche Teilhabe befinden werden. Ebenso besteht die Möglichkeit, dass höherwertige Schulabschlüsse erworben werden können. Darüber hinaus werden Daten zur Wohnsituation und zum Einkommen der Jugendlichen erhoben. In kommenden Veröffentlichungen werden die Verläufe und der weitere Ausblick in Verbindung mit persönlichen und beeinträchtigungsspezifischen Merkmalen der Jugendlichen im Mittelpunkt stehen.

Literatur

- Austin-Clif, G., Hartl, J., Lien, S. & Gaupp, N. (2022). *Aufwachsen und Alltagserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung: Ergebnisse der Jugendstudie*.
https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2022/BWS_SR_Inklusionsstudie.pdf
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2024). *Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv Publikation. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2024/pdf-dateien-2024/bildungsbericht-2024.pdf>
<https://doi.org/10.3278/6001820iw>
- Bergs, L. (2017). Inklusive Berufsbildung aus den Blickwinkeln von Auszubildenden mit Behinderung und UnternehmensvertreterInnen: Ergebnisse aus der Projektevaluation von InkA. 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. 137–146). Verlag Julius Klinkhardt.
- 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"* (1. Aufl.). *Bildungssoziologische Beiträge*. Beltz Juventa; Preselect.media GmbH. https://content-select.com/de/portal/media/download_oa/9783779954439/?client_id=406
- Blanck, J. M., Edelstein, B. & Powell, J. J. W. (2013). Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. *Swiss Journal of Sociology*, 39(2), 267–292.
- Dressel, K. (2012). *Berufsberaterinnen und Berufsberater der Bundesagentur für Arbeit und ihre Rolle als institutionelle Gatekeeper am Übergang in betriebliche Berufsausbildung*. Zugl.: Berlin, Humboldt-Univ. Diss., 2011 (1. Aufl.). *Sozialwissenschaften*. Verl. Dr. Hut.
- Eberhard, V. (2012). *Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung: Ein ressourcentheoretisches Modell zur Erklärung der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern*. Dissertation. *Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn* [271 Seiten]. Bertelsmann.
- Enggruber, R. (2016). "Inklusive Berufsausbildung": Ein Schlüssel für bessere Bildungswege von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss. *Sozialer Fortschritt : unabhängige Zeitschrift für Sozialpolitik*, 65(6), 136–142.
- Gaupp, N., Lex, T., Reißig, B. & Braun, F. (2008). *Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels*. Bonn, Berlin.
https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/276_9896_Von_der_HS_in_Ausbildung_und_Erwerbsarbeit.pdf
- Hofmann-Lun, I. (2011). *Förderschüler:innen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben: Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung?* https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/883_13177_broschure_forderschulen.pdf
- Kocaj, A., Kuhl, P., Haag, N., Kohrt, P. & Stanat, P. (2017). Schulische Kompetenzen und schulische Motivation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen und an allgemeinen Schulen. In P. Stanat, S. Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016: Kompetenzen in den Fächern*

- Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 302–315). Waxmann.
- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66(2), 165–191.
<https://doi.org/10.1007/s11577-014-0253-x>
- Kohlrausch, B. & Solga, H. (2012). Übergänge in die Ausbildung: Welche Rolle spielt die Ausbildungsreife? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 753–773.
<https://doi.org/10.1007/s11618-012-0332-6>
- KMK - Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- KMK - Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2022a). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2021/2022*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2021.pdf
- KMK - Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2022b). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2021/2022*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2021.pdf
- KMK - Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2024). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013 bis 2022*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_240_SoPae_2022.pdf
- IT.NRW - Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2022). *Schüler/-innen mit Zuwanderungsgeschichte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen*. https://www.it.nrw/sites/default/files/atoms/files/326_22.pdf
- Lex, T. (1997). *Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit*. DJI Verlag.
- MSB - Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2021). *Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen: Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion - 2020/21* (Statistische Übersicht Nr. 414). https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/inklusion_2020.pdf
- MSB - Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2022). *Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen: Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion - 2021/22* (Statistische Übersicht Nr. 418). https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/inklusion_2021.pdf
- Niehaus, M., Kaul, T., Friedrich-Gärtner, L., Klinkhammer, D. & Menzel, F. (2012). *Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf* (Berufsbildungsforschung Band 14). www.hf.uni-koeln.de/file/7857
- Reims, N. & Tophoven, S. (2021). Double Burden of Disability and Poverty: Does Vocational Rehabilitation Ease the School-to-Work Transition? *Social Inclusion*, 9(4), 92–102.
<https://doi.org/10.17645/si.v9i4.4649>
- Reims, N., Tophoven, S., Tisch, A., Jentsch, R., Nivorozhkin, A., Köhler, M., Rauch, A. & Thomsen, U. (2018). *Aufbau und Analyse des LTA-Rehaprozessdatenpanels: Eine Prozessdatenbasis zur Untersuchung beruflicher Rehabilitation in Trägerschaft der Bundesagentur für Arbeit*. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb503-aufbau-und-analyse-des-lta-rehaprozessdatenpanels.pdf?__blob=publicationFile&v=2

- Reißig, B. (2015). Übergänge von der Schule in den Beruf: Forschungsbefunde und Herausforderungen. In S. Sandring, W. Helsper & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Studien zur Kindheits- und Jugendforschung: Bd. 2. Jugend: Theoriediskurse und Forschungsfelder* (S. 187–207). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03543-3_8
- Schreiner, M. (2014). Inklusion bedeutet, Wahlmöglichkeiten zu eröffnen: Wege und Umwege im Übergang Schule-Beruf. *Sozialmagazin*(11-12), 84–89.
- Schumann, B. (2007). *"Ich schäme mich ja so!": Die Sonderschule für Lernbehinderte als "Schonraumfalle"*. Zugl.: Berlin, Techn. Univ., Diss., 2006. *Klinkhardt-Forschung*. Klinkhardt.
- Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in Die Bildungsgesellschaft: Die Erwerbschancen Gering Qualifizierter Personen Aus Soziologischer und ökonomischer Perspektive* (1. Auflage). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk0q9>
- Stechow, E. von. (2016). Sonderpädagogik als Pädagogik für besondere Schulen. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *utb-studie-e-book: Bd. 8643. Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 32–36). UTB GmbH; Verlag Julius Klinkhardt.
- United Nations (Hrsg.). (2015). *Concluding observations on the initial report of Germany*. https://digitallibrary.un.org/record/811105/files/CRPD_C_DEU_CO_1-EN.pdf
- United Nations (Hrsg.). (2023). *Concluding observations on the combined second and third periodic reports of Germany*. <https://www.ecoi.net/en/file/local/2099255/G2319054.pdf>
- Walther, A. & Stauber, B. (2007). Übergänge in Lebenslauf und Biographie: Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In B. Stauber, A. Pohl & A. Walther (Hrsg.), *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. (1. Aufl., S. 19–40). Juventa.
- Walther, A. & Stauber, B. (2018). Bildung und Übergänge. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Springer Reference Sozialwissenschaften. Handbuch Bildungsforschung* (4. Aufl., S. 905–922). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_39
- Wanka, A., Rieger-Ladich, M., Stauber, B. & Walther, A. (2020). Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung - doing transitions. Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 11–36). Barbara Budrich.
- Zölls-Kaser, P. (2018). Der Übergang Schule-Beruf von FörderschülerInnen im Lichte der UN-BRK - Versuch einer Systematisierung. In G. Wansing, F. Welti & M. Schäfers (Hrsg.), *Das Recht auf Arbeit für Menschen mit Behinderungen: Internationale Perspektiven* (1. Aufl., S. 199–217). Nomos.

Kontakt

Sascha Alexander Blasczyk, Otto-von-Guericke-Universität, Fakultät für Humanwissenschaften,
Institut I: Bildung, Beruf und Medien, Universitätsplatz 2, 39106, Magdeburg

E-Mail: s.blasczyk@ovgu.de

Prof. Dr. Mario Schreiner, Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes, Fakultät für
Sozialwissenschaften, Postfach 65 01 34, 66140 Saarbrücken

E-Mail: mario.schreiner@htwsaar.de

Weitere Angaben zu den Autoren*innen:

Sascha Alexander Blasczyk ist wissenschaftlicher Mitarbeiter. Zu seinen Arbeits- und
Forschungsschwerpunkten gehören Rehabilitation, Return to Work, Stay at Work

Mario Schreiner ist Professor für Soziale Arbeit und Inklusion. Zu seinen Arbeits- und
Forschungsschwerpunkten gehören: Behinderung, Teilhabe, Anerkennung



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