

**Transitionsprozesse von Schüler*innen mit sonderpädagogischem
Förderbedarf in den Beruf – eine multiperspektivische Analyse**

vorgelegt von

Jan Jochmaring

als Dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors
der Philosophie (Dr. phil.)

in der

Fakultät Rehabilitationswissenschaften der
Technischen Universität Dortmund

Dortmund

2022

Betreuerin: Prof. Dr. habil. Gudrun Quenzel

Betreuerin: PD Dr. rer. pol. Ute Karbach

Tag der Disputation: 30.06.2022

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	2
Abkürzungsverzeichnis.....	4
1 Einleitung.....	5
1.1 Gliederung.....	6
1.2 Methodik und Einzelbeiträge der Dissertation.....	9
2 Fragestellungen der Dissertation.....	12
3 Theoretische Rahmung und Verortung.....	15
3.1 Rehabilitationssoziologische Analyseperspektive.....	15
3.2 Rehabilitationssoziologische Theoriebezüge.....	18
3.3 Inklusion - Verständnis und Begriffsverwendungen.....	23
4 Die Transitionsprozesse Schule-Beruf.....	27
4.1 Transitionsforschung und Übergänge im Lebenslauf.....	27
4.1.1 Übergangsforschung und Lebenslauf.....	27
4.1.2 Transitionen bei Menschen mit Behinderung.....	30
4.1.3 Inklusion im Übergang Schule-Beruf.....	33
4.2 Sonderpädagogische Förderung im Schulsystem.....	35
4.3 Stationen im Übergang Schule-Beruf.....	42
4.3.1 Berufsorientierung.....	42
4.3.2 Berufsvorbereitung.....	44
4.3.3 Berufsausbildung.....	47
4.4 Übergänge von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die berufliche Bildung.....	49
4.4.1 Sekundärstatistische Analysen.....	50
4.4.2 Empirische Verbleibstudien.....	51

5 Einzelbeiträge der Dissertation	54
5.1 Beitrag I.....	54
5.2 Beitrag II.....	56
5.3 Beitrag III.....	57
5.4 Beitrag IV	59
5.5 Beitrag V	60
5.6 Beitrag VI	62
6 Diskussion der Ergebnisse	64
6.1 Ausgangslage für Schüler*innen mit SPF in der Berufsorientierungsphase	64
6.2 Übergänge in die Berufsausbildung angesichts der UN-BRK	67
6.3 Beschäftigungsperspektiven in der Arbeitswelt 4.0.....	72
6.4 Fazit und (Forschungs-)Perspektiven	76
7 Eidesstattliche Erklärung.....	82
Literaturverzeichnis.....	83
Anhang.....	103

Abkürzungsverzeichnis

AGG	Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz
BA	Bundesagentur für Arbeit
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BGG	Behindertengleichstellungsgesetz
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMAS	Bundesministerium für Arbeit und Soziales
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
DJI	Deutsches Jugendinstitut
ESE	Emotionale und soziale Entwicklung
GdB	Grad der Behinderung
HwO	Handwerksordnung
KME	Körperliche und motorische Entwicklung
KMK	Kultusministerkonferenz
NEPS	Nationales Bildungspanel
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PISA	Programme for International Student Assessment
SGB	Sozialgesetzbuch
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
UN-BRK	UN-Behindertenrechtskonvention (Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen)
WfbM	Werkstatt für behinderte Menschen

1 Einleitung

Das Ende der (Pflicht-)Schulzeit und die danach anstehenden Transitionsprozesse in Studium oder Beruf stellen eine wichtige Phase der beruflichen Orientierung und Berufsfindung für alle Jugendlichen dar. Es ist davon auszugehen, dass für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) die Transitionsprozesse von der Schule in den Beruf und damit in die tertiäre Lebenslaufphase grundsätzlich erschwert sind. Die Abgänger*innen und Absolvent*innen aus Förderschulen bzw. mit SPF aus Regelschulen bilden einen heterogenen Personenkreis. Einige haben eine anerkannte (Schwer-)Behinderung, die Mehrheit jedoch verliert mit Beendigung der Pflichtschulzeit das Etikett des SPF, den schulspezifischen ‚Behinderungsstatus‘. Die Mehrheit von ihnen erwirbt keinen anerkannten Schulabschluss. Noch seltener wird ein qualifizierender berufsbildender Abschluss erlangt. Der Personenkreis konkurriert mit anderen Schulentlassenen um Ausbildungsplätze und bringt erschwerende Voraussetzungen für die spätere Integration auf dem Arbeitsmarkt mit. Aufgrund dieser ungünstigen beruflichen Perspektiven stellen sie einen überproportional hohen Anteil Geringqualifizierter dar. Es besteht ein hohes Risiko, in prekären Beschäftigungsverhältnissen mit geringem Einkommen zu arbeiten oder (dauerhaft) erwerbslos zu bleiben (BMAS 2021; Wacker 2019).

Mit dem 2006 verabschiedeten Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, der so genannten UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), ist ein politischer Handlungsbedarf formuliert, der eine Erhöhung beruflicher Partizipationschancen sowie die Schaffung von Chancengerechtigkeit auch für Menschen mit Beeinträchtigungen (Art. 24, 27 UN-BRK 2006) postuliert. Mit der Inklusion als Leitbild und der Erweiterung der Rechtsansprüche nach Inkrafttreten der UN-BRK geht die Erwartungshaltung einher, dass sich auch die beruflichen Lebensläufe behinderter¹ und beeinträchtigter Menschen positiv verändern können. Dass Rechtsansprüche allein keine gleichberechtigten Teilhabechancen generieren (Wansing 2019, 2012), zeigt sich bisher u.a. an der Konstanz

¹ Die Begriffe ‚behinderte Menschen‘ und ‚Menschen mit Behinderung(en)‘ werden in dieser Dissertation synonym verwendet, um ihre jeweilige Legitimation anzuerkennen. Beide Begriffe besitzen aus ihrem Entstehungskontext und theoretischen Hintergrund heraus ihre Berechtigung. Die Begriffsverwendung ‚behinderte Menschen‘ betont die Wechselwirkung und ‚Herstellung‘ von Behinderung durch soziale Interaktionen und die gesellschaftliche Produktion im interdependenten sozialen Handeln. Die Begriffsverwendung ‚Menschen mit Behinderung(en)‘ orientiert sich an der üblichen Formulierung in Gesetzestexten wie dem SGB IX und Behindertengleichstellungsgesetz (BGG).

etablierter Sondereinrichtungen im Schul- und Berufsbildungssystem und der Stagnation der Teilhabe im allgemeinen Arbeitsmarkt.

Es fällt auf, dass die Schnittstellen zwischen den verschiedenen Stationen der beruflichen Bildung - d.h. der schulischen Berufsorientierung, der optionalen Berufsvorbereitung nach Beendigung der Sekundarstufe I und der angestrebten Berufsausbildung - mit dem Fokus auf Schüler*innen mit SPF in der wissenschaftlichen Forschung bisher keine große Aufmerksamkeit erfährt. Dieser Lebenslaufabschnitt ist im Kontext der Diskussionen zu den Entwicklungen einer inklusiven Schule und Arbeitswelt von besonderer Relevanz. Weiter ist es soziologisch interessant, formulierte Ansprüche und (gehegte) gesellschaftspolitische Hoffnungen einer wissenschaftlichen Prüfung zu unterziehen sowie Ansprüche und empirische Tatbestände zu kontrastieren. Dafür werden die einzelnen Stationen der beruflichen Bildungsphase sowie nachfolgende Beschäftigungsoptionen in der Arbeitswelt beleuchtet. Eine explizit (rehabilitations-)soziologische Betrachtung der Transitionsprozesse von Schüler*innen mit sonderpädagogischer Förderung hat bisher nur in Ausschnitten stattgefunden. Daher beschäftigt sich diese Dissertation mit den Transitionsprozessen von der Schule in den Beruf sowie den Perspektiven am Arbeitsmarkt und analysierte diese aus einer genuin rehabilitationssoziologischen Perspektive.

Nachfolgend wird sowohl der Aufbau der Dissertation als auch die konkrete Vorgehensweise und Darstellung der einzelnen Inhaltsteile vorgestellt.

1.1 Gliederung

Die vorliegende Dissertation besteht aus den folgenden Bestandteilen: Im ersten Teil (Kapitel zwei bis vier) werden die Fragestellung, die theoretische Rahmung und Verortung sowie bestehende Forschungs- und Wissensstände zum Transitionsprozess Schule-Beruf formuliert. Im zweiten Teil des Rahmentextes werden die sechs Einzelartikel der kumulativen Dissertation vorgestellt (Kapitel fünf) und darauf aufbauend die erarbeiteten Ergebnisse (Kapitel sechs) diskutiert. Der Originalabdruck der Einzelbeiträge findet sich im Anhang.

Zum Aufbau und Gliederung der Dissertation im Weiteren im Detail:

Nachdem in Kapitel 1.2 die Methodik der Dissertation vorgestellt und ein Kurzeinblick in die Einzelbeiträge geschieht, werden in Abschnitt zwei die übergeordnete Fragestellung sowie die flankierenden Teilfragestellungen präsentiert.

In Kapitel drei werden die theoretische Rahmung und Verortung dieser Dissertation vorgestellt. In 3.1 wird die rehabilitationssoziologische Analyseperspektive erläutert und dargelegt, was diese kennzeichnet. Zentrale rehabilitationssoziologische Theoriebezüge, die in der Dissertation Verwendung finden, werden in Kapitel 3.2 vorgestellt. In 3.3 wird die Bedeutsamkeit des Konzepts Inklusion und divergierende Begriffsverständnisse thematisiert. Der vierte Abschnitt widmet sich dem Transitionsprozess Schule-Beruf und stellt theoretische Hintergründe, Forschungs- und Wissensstände dar, differenziert in vier Teilabschnitte. In Kapitel 4.1 werden die Übergänge im Lebenslauf und zentrale Charakteristika der Transitionsforschung behandelt. Zunächst (4.1.1) werden die allgemeinen Erkenntnisse der Transitionsforschung zu beruflichen Übergängen im Lebenslauf thematisiert, dann in 4.1.2 für Menschen mit Behinderung expliziert und in 4.1.3 die Bedeutung der Inklusion im Übergang Schule-Beruf erläutert. In Abschnitt 4.2 wird sich der Phase der Schulbildung gewidmet und eine soziologische Betrachtung der Förderschule und Einordnung der Schüler*innenschaft dieser Institution vorgenommen. Die (historische) Funktion der Förderschule wird kritisch beleuchtet und die wichtigsten Forschungsergebnisse zum Leistungsniveau und Wohlbefinden der Schüler*innen mit SPF in der Förder- bzw. Regelschule vorgestellt. Die Stationen und Passagen im Übergang Schule-Beruf werden in Kapitel 4.3. behandelt. Die Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und Berufsausbildung werden jeweils differenziert in ihrer Funktion und Entwicklung in den Unterkapiteln analysiert. Abschließend wird in Abschnitt 4.4 der Forschungsstand zu Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Übergang in die berufliche Bildung und Beruf zusammengefasst. Es werden Erkenntnisse aus sekundärstatistischen Analysen (4.4.1) sowie aus empirischen Studien (4.4.2.) vorgestellt und die prägnantesten Ergebnisse systematisiert und eingeschätzt.

Im zweiten Teil des Rahmentextes wird dann auf die einzelnen Publikationen der kumulativen Dissertation Bezug genommen und die Ergebnisse vor dem Hintergrund der skizzierten Theorie- und Wissensstände abschließend diskutiert.

Im fünften Kapitel erfolgt die Vorstellung der sechs Einzelpublikationen², differenziert in vier Aspekte: Zunächst wird dargestellt, in welcher Fachzeitschrift der Beitrag publiziert wurde und welche wissenschaftliche Qualitätsprüfung stattgefunden hat (Publikation und Prüfung). Zweitens erfolgt eine inhaltliche Zusammenfassung des Beitrags. Es wird drittens erläutert, wie sich der jeweilige Einzelbeitrag einreicht und die inhaltliche Bedeutung für die gesamte Dissertation dargelegt. Zuletzt erfolgt die Erläuterung der spezifischen Eigenleistung des Verfassers am jeweiligen Artikel, bei der im Falle einer gemeinsamen Publikation mit anderen Wissenschaftler*innen eine Abgrenzung kenntlich gemacht wird.

In Abschnitt sechs geschieht schließlich die Einordnung, Interpretation und zusammenfassende Diskussion der erarbeiteten Ergebnisse aus den sechs Einzelpublikationen. Dieses erfolgt vor dem Hintergrund der drei Teilfragestellungen in den Unterkapiteln 6.1, 6.2 und 6.3 unter Bezugnahme auf die jeweiligen Einzelartikel. Abschließend werden in 6.4 die übergeordnete Fragestellung beantwortet und gewonnene Erkenntnisse in einer Gesamtbetrachtung diskutiert. Am Ende der Dissertation werden ein Fazit gezogen, ein Ausblick auf politische Veränderungsmöglichkeiten gegeben und weitergehende Forschungsperspektiven formuliert.

Die sechs publizierten Einzelartikel, auf die sich im Weiteren bezogen wird, sind im Anhang als Originalpublikationen (bei Beitrag VI das Manuskript) in entsprechender Formatierung und Layout der Veröffentlichung in der jeweiligen Fachzeitschrift abgedruckt. Der Anhang befindet sich hinter der eidesstattlichen Erklärung und dem Literaturverzeichnis des Rahmentextes.

² Zu erwähnen und herauszustellen ist, dass jeder der sechs Einzelartikel selbstverständlich als singuläre Publikation auch autonom für sich steht. Jeder Einzelbeitrag stellt eine eigene wissenschaftliche Arbeit mit jeweiligem Themenfokus und spezifischer inhaltlicher Ausrichtung dar. Daher sind mögliche Wiederholungen oder als redundant empfundene Thematisierungen etwaiger Inhaltsaspekte im Rahmen der zusammenführenden Diskussion dieser kumulativen Dissertation möglich. Die Lesenden mögen daher vereinzelt Redundanzen und damit einhergehende mögliche Störungen im Lesefluss verzeihen.

1.2 Methodik und Einzelbeiträge der Dissertation

Die Dissertation unternimmt eine multiperspektivische Analyse der Transitionsprozesse von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die berufliche Bildung und Arbeitswelt. Multiperspektivisch bedeutet, dass aus unterschiedlichen Perspektiven Transitionsprozesse mit verschiedenen methodischen Verfahren und theoretischen Ansätzen analysiert werden. Dabei kommen mit einer Regressionsanalyse quantitative Methoden, qualitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren sowie sekundärstatistische und theoriegeleitete Analysen zum Einsatz. In der vorliegenden kumulativen Dissertation wird so vorgegangen, dass die Stationen im Übergangsprozess in den einzelnen Artikeln Betrachtung finden und darüber hinaus die beruflichen Perspektiven für den Personenkreis der Schüler*innen mit Förderstatus bzw. Behinderung behandelt werden. Zur Betrachtung der Transitionsprozesse werden dafür die Passagen der Schulbildung und die Phase der Berufsbildung inklusive der Anschlussoptionen auf dem Arbeitsmarkt analysiert.

Die beiden ersten Artikel fokussieren die Institution Schule in der Phase der schulischen Berufsorientierung. Beitrag III und IV behandeln den Übergangsprozess zwischen Schule und Arbeitswelt in den Phasen der beruflichen Vorbereitung und Ausbildung. Einen Gesamtüberblick zum Transitionsprozess in der beruflichen Bildung mit Ausblick auf spätere Optionen im Arbeitsmarkt bietet Artikel V. Die zukünftigen Perspektiven im Arbeitsleben vor dem Hintergrund der Entwicklung einer Arbeitswelt 4.0 gibt schließlich der sechste Beitrag. In den jeweiligen Einzelartikeln findet eine entsprechende theoretische Einbettung sowie Bezugnahme auf den Forschungsstand statt. Eine inhaltliche Zusammenfassung und die Einordnung der jeweiligen Bedeutung der Einzelartikel für die gesamte Dissertation erfolgt in Kapitel fünf.

Die sechs Einzelbeiträge werden nachfolgend jeweils mit vollständiger Literaturangabe genannt und danach kurz vorgestellt mit Benennung der methodischen Vorgehensweise und inhaltlicher Kernaussage.

Beitrag I

Rathmann, K.; Vockert, T.; Herke, M.; Jochmaring, J.; Hurrelmann, K. und Richter, M. (2018).
Lebenszufriedenheit von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem

Förderbedarf: Gibt es Unterschiede zwischen der Beschulungsart? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 13(2): 129–144.

Beitrag II

Nentwig, L.; Sponholz, D. und Jochmaring, J. (2019). Diskursanalyse inklusive Berufsorientierung. In: Lindmeier, C.; Fasching, H.; Lindmeier, B. und Sponholz, D. (Hrsg.). *Zweites Beiheft der sonderpädagogischen Förderung heute: Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum*. Weinheim: Beltz Juventa: 58–76.

Beitrag III

Jochmaring, J. (2019a). Übergänge von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung. Eine Auswertung von Sekundärstatistiken. *Zeitschrift für Pädagogik* (3): 335–355.

Beitrag IV

Jochmaring, J. (2019b). Präferenzen und Barrieren von FörderschülerInnen am Übergang in die Berufsausbildung. In: Lindmeier, C.; Fasching, H.; Lindmeier, B. und Sponholz, D. (Hrsg.). *Zweites Beiheft der sonderpädagogischen Förderung heute: Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum*. Weinheim: Beltz Juventa: 269–278.

Beitrag V

Jochmaring, J.; Nentwig, L. und Sponholz, D. (2019). Schulische und nachschulische Optionen am Übergang in die Arbeitswelt für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (3): 112–121.

Beitrag VI

Jochmaring, J. und York, J. (after revision). Inclusion Opportunities of Work 4.0?: Employment Realities of People with Disabilities in Germany.

Beitrag I (Rathmann/Vockert/Herke/Jochmaring/Hurrelmann/Richter 2018b) vergleicht und diskutiert den Einfluss des Beschulungsortes der Regel- oder Förderschule für Schüler*innen mit SPF auf die Lebenszufriedenheit als Aspekt des psychosozialen Wohlbefindens. Dieses geschieht mittels einer hierarchischen Regressionsanalyse mit dem Datensatz der Startkohorte drei des nationalen Bildungspanels (NEPS). Der zweite Beitrag (Nentwig/Sponholz/Jochmaring 2019) widmet sich in Anlehnung an diskursanalytische Arbeiten dem Themenkomplex der ‚Inklusiven Berufsorientierung‘. Orientiert an dem diskurstheoretischen Vorgehen von Koller/Lüders (2004) wird den diskursiven Formationen und der Thematisierung des Begriffspaars Inklusion und Berufsorientierung in der Wissenschaft nachgegangen. Eine sekundärstatistische Analyse der Übergangswege der Personengruppe erfolgt in Artikel III (Jochmaring 2019a). Hier werden auf der Grundlage verfügbarer Sekundärdaten die Übergänge von Schüler*innen mit SPF in die Systeme der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung analysiert und Veränderungen vor dem politischen Hintergrund der UN-BRK diskutiert. Diese Erkenntnisse werden in Beitrag IV (Jochmaring 2019b) vertieft, indem mit einer qualitativen Exploration den beruflichen Präferenzen und Barrieren von Schüler*innen mit SPF nachgegangen wird. Grundlage dafür bilden Interviews mit Schüler*innen der Abschlussstufe einer Förderschule und potenziellen Ausbildungsbetrieben. Die Theorieartikel (Beitrag V und VI) greifen auf einschlägige Sekundärdaten zurück und diskutieren diese unter Einbezug theoretischer Bezüge und Forschungsstände. In Beitrag V (Jochmaring/Nentwig/Sponholz 2019) erfolgt eine übergeordnete Betrachtung der Transitionsprozesse von Schüler*innen mit SPF in die Arbeitswelt mit einer Einschätzung und Diskussion der Stationen der Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und Berufsausbildung sowie der beruflichen Anschlussoptionen. Abschließend thematisiert Artikel VI (Jochmaring/York (after revision)) die Entwicklungen in der Arbeitswelt 4.0 und die Ansprüche an eine inklusive Arbeitswelt vor dem Hintergrund der aktuellen Beschäftigungssituation von Menschen mit Behinderung in Sondersystemen und im ersten Arbeitsmarkt. Die Veränderungen in der Arbeitswelt 4.0 im Zuge der Digitalisierung und Automatisierung von Arbeitskraft sowie sozialstruktureller Veränderungsprozesse wie Beschäftigungswandel und Bildungsexpansion werden diskutiert.

2 Fragestellungen der Dissertation

Das Ziel der vorliegenden Dissertation ist es, multiperspektivisch die Transitionsprozesse Schule-Beruf von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu analysieren. Dafür werden die einzelnen Stationen der schulischen Berufsorientierung, die Phase der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung, sowie die nachfolgenden Berufsperspektiven in der Arbeitswelt 4.0 in den Blick genommen.

Die Dissertation behandelt damit drei thematische Schwerpunkte, welche jeweils die verschiedenen Stationen der Transitionsprozesse fokussieren. Daraus differenzieren sich in Anlehnung an die thematische Ausrichtung der Einzelbeiträge drei Teilfragestellungen, die weiter unten dargestellt werden.

Die kumulative Dissertation geht der folgenden übergeordneten Fragestellung nach:

Wie gestalten sich Transitionsprozesse von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Beruf vor dem Hintergrund des Inklusionsanspruchs der UN-BRK?

Der erste Schwerpunkt fokussiert die Institution Schule und die Phase der Berufsorientierung. Im Gegensatz zum Leistungsvermögen liegen bisher nur wenige Erkenntnisse zum Einfluss des Beschulungsortes auf die Lebenszufriedenheit der Schüler*innen vor. Ebenso ist bislang nicht klar, was im Zuge der inklusiven Schulentwicklung überhaupt ‚das Inklusive‘ an der Berufsorientierung ist, bzw. sein könnte. Daher beschäftigt sich der erste Themenschwerpunkt mit der Ausgangslage der Transitionsprozesse in der Phase der Schulbildung.

Die erste Teilfragestellung lautet:

Wie ist die Ausgangslage für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Phase der Berufsorientierung vor dem Übergang in die Berufsbildung?

Hier wird der Einfluss der Beschulungsart (Förder- oder Regelschule) auf die Lebenszufriedenheit der Schüler*innen geklärt (Beitrag I). Die diskursiven Formationen des Begriffspaars ‚Inklusive Berufsorientierung‘ und die Thematisierung in der wissenschaftlichen Diskussion werden herausgearbeitet (Beitrag II).

Mit der rechtlichen Stärkung durch die UN-BRK und die Prozesse inklusiver Schulentwicklung wird die Hoffnung verbunden, dass diese sich positiv auf berufliche Bildungschancen und Übergänge in die Arbeitswelt der Zielgruppe auswirken. Über die Verläufe, die Zu- und Abgangszahlen in die verschiedenen Programme der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung für Schüler*innen mit SPF, lagen bisher nur vereinzelt Erkenntnisse vor. Die wenigen Sekundäranalysen und empirischen Verbleibsstudien zu den Übergängen von Förderschüler*innen in die berufliche Bildung lassen zwar Einschätzungen zu, generalisierbare Zahlen und Erkenntnisse zum Transitionsprozess von Schüler*innen mit SPF existieren bis in das Jahr 2020³ jedoch nicht. Ebenso war wenig über die beruflichen Pläne und Vorstellungen der Heranwachsenden bekannt sowie über Faktoren, die für den Einstieg und Übergang in die Berufsausbildung hinderlich sind. Diese Inhaltskontexte sind Gegenstand des zweiten Schwerpunkts.

Die zweite Teilfragestellung lautet:

Wie stellen sich hinsichtlich der UN-BRK die Übergänge von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung dar?

Zur Bearbeitung des Themenschwerpunkts ‚berufliche Übergänge von Schüler*innen mit SPF‘ werden die Stationen der Schulbildung, berufliche Vorbereitung und Berufsausbildung analysiert und die Veränderungen seit Inkrafttreten der UN-BRK untersucht (Beitrag III). Außerdem wird vertiefend anhand einer qualitativen Exploration aus Interviews mit Schüler*innen und Betrieben den Präferenzen und Barrieren von Schüler*innen mit SPF im Übergang in die berufliche Bildung nachgegangen (Beitrag IV) sowie eine übergeordnete Einordnung der Transitionsprozesse von Schüler*innen mit SPF vorgenommen (Beitrag V).

³ Erst mit dem aktuellen Bildungsbericht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020) und der Dissertation von Blanck (2020) konnten zahlreiche Daten- und Forschungslücken in diesem Bereich geschlossen werden. Aufgrund der zeitlichen Abfolge des Schreibens und Erscheinens der hier diskutierten Artikel (siehe Kapitel fünf, insbesondere Beitrag III, IV und V) und der angeführten Veröffentlichungen scheinen retrospektiv einige Ergebnisse der Artikel vorweggenommen. Im Zeitraum der Erarbeitung bis zur Veröffentlichung bearbeiten die Beiträge offene Forschungsfelder/-themen. Über diese (scheinbare) Dopplung hinaus haben die Beiträge eine spezifische Ausrichtung und setzen jeweils eigene Schwerpunkte.

Es ist anzunehmen, dass sich abseits der Übergänge in die berufliche Bildung auch die weiteren beruflichen Perspektiven der Zielgruppe auf dem ersten Arbeitsmarkt schwierig gestalten. Bisher liegen kaum Erkenntnisse zu möglichen Veränderungsprozessen für den Personenkreis im Zuge der Arbeitswelt 4.0 vor. Bei dem dritten Themenschwerpunkt geht es um die beruflichen Perspektiven der (ehemaligen) Schüler*innen mit SPF auf dem ersten Arbeitsmarkt. Hier wird die Phase jenseits der beruflichen Bildungsprozesse betrachtet und es werden die sozialstrukturellen Veränderungen der Arbeitswelt 4.0 erläutert.

Die dritte Teilfragestellung lautet:

Welche beruflichen Perspektiven gibt es für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Arbeitswelt 4.0?

Bezugnehmend auf die Einordnung der Transitionsprozesse von Schüler*innen mit SPF in die Arbeitswelt (Beitrag V) und Klärung der beruflichen Optionen wird der Blick in die Zukunft gerichtet. Besondere Aufmerksamkeit kommt dabei den Veränderungspotentialen und den beschäftigungspolitischen Auswirkungen zu. Weiter ausgeführt wird diese Perspektive, indem die Entwicklungen der Arbeitswelt 4.0 mit den Ansprüchen an eine inklusive Arbeitswelt kontrastiert und vor dem Hintergrund der aktuellen Beschäftigungssituation und sozialstruktureller Veränderungsprozesse diskutiert werden (Beitrag VI).

3 Theoretische Rahmung und Verortung

In dieser Dissertation wird eine rehabilitationssoziologische Perspektive eingenommen, um sich dem Themenkomplex ‚Behinderung‘ zu nähern. Zunächst (3.1) wird geklärt, was diese Analyseperspektive ausmacht und was das Gewinnbringende dieser Betrachtungsweise für die Dissertation darstellt. In Abschnitt 3.2 werden zentrale rehabilitationssoziologische Theoriebezüge vorgestellt, die in dieser Dissertation Verwendung finden. Kapitel 3.3 umfasst dann Begriffsklärungen und disziplinäre Einordnungen des Schlüsselbegriffs „Inklusion“.

3.1 Rehabilitationssoziologische Analyseperspektive

Die Begriffe „Behinderung“ und „Rehabilitation“ sind eng miteinander verbunden. In Deutschland existiert schon lange ein ausdifferenziertes Rehabilitationssystem zur Förderung und Versorgung ‚versehrter‘ und behinderter Menschen, das sich in berufliche, medizinische, schulische und soziale Rehabilitation gliedert. Rehabilitation bedeutet in Anlehnung an den lateinischen Wortursprung erstmalig nur die Wiedergewinnung einer Fähigkeit. Das kann z.B. die (Wieder-)herstellung von Arbeitsfähigkeit im Kontext der beruflichen Rehabilitation sein, was bereits die sozialpolitische und ökonomische Grundierung der Rehabilitation unterstreicht (Clausen 2016). Lange ging man davon aus, Behinderung sei ein individuelles Schicksal bzw. persönliches Problem von Menschen aufgrund von ‚Geburtsfehlern‘, Krankheit, eines Unfalls, oder einer körperlichen Abweichung von der ‚Normalität‘ etc. (Wansing 2019). Eine soziale Benachteiligung in der Bildung oder Erwerbsarbeit wurde in diesem biologisch bzw. medizinisch geprägten Erklärungsmodell (Waldschmidt 2020) als unabänderliche Folge von individuellen Defiziten interpretiert. Maßnahmen der Rehabilitation und Interventionen ‚am behinderten Menschen‘ richteten sich daher auf Therapie, Förderung, Betreuung, etc. in segregierten Lebensräumen und Sondersystemen. Diese individuelle, medizinisch dominierte und defizitorientierte Sichtweise steht im Dissens zu einem soziologischen Verständnis von Behinderung und einer Fokussierung auf Strukturen, Kontextfaktoren und Wechselwirkungen, die Behinderung bedingen. Die Behindertenbewegung der 1970er Jahre artikulierte und politisierte die benachteiligte Lebenssituation behinderter Menschen erstmals nachdrücklich und gab wichtige Hinweise auf soziale und kulturelle Hinderungsfaktoren. Mit der UN-BRK ist

dieses an Kontextfaktoren ausgerichtete Verständnis noch einmal stärker in den Fokus gerückt (Wansing 2019). Nach heutigem soziologischen Verständnis wird Behinderung als negative Wechselwirkung zwischen Menschen mit körperlichen, kognitiven, psychischen und Sinnesbeeinträchtigungen sowie einstellungs- und umweltbedingten Barrieren verstanden, die an einer vollständigen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können (Aichele 2019). Die existierenden Barrieren können vielfältig sein, z. B. baulich – durch Treppen, sozial - durch Gesetze und Einstellungen, oder kulturell - durch Leistungs- und Normalitätserwartungen (Wansing 2019; Aichele 2019).

Die Rehabilitationssoziologie⁴ fokussiert sich auf behinderungsspezifische Fragestellungen, sie analysiert z.B. gesellschaftlich strukturierte bzw. vermittelte Teilhabechancen oder die Repräsentation behinderter Menschen in gesellschaftlichen Funktionssystemen. Das Phänomen Behinderung weist dabei Bezüge in alle gesellschaftlichen Teilsysteme auf, entsprechend sind die möglichen Sonderrollen und Differenzen im Gegensatz zu nicht-behinderten Menschen von besonderem Interesse. Das Themenfeld Behinderung ist, außerhalb der Nische Rehabilitationssoziologie, eher Gegenstand in Verbindung mit den jeweiligen fachspezifischen Kontexten und Themenfokuse der jeweiligen speziellen Soziologien. So findet der Begriff ‚schulische Behinderung‘ (Powell 2007) vor allem Verwendung innerhalb der Bildungssoziologie, z.B. bei der Analyse von Bildungsungleichheit oder Bildungsarmut, hierbei sind behinderte Menschen überrepräsentiert. In der Arbeitssoziologie tritt der Themenkomplex Behinderung z.B. bei der Analyse der deutlich geringeren Erwerbsbeteiligung behinderter Menschen im ersten Arbeitsmarkt und der Existenz von Sonderarbeitsmärkten in den Fokus. Das heißt, die Perspektiven einzelner spezieller Soziologien - wie die Erkenntnisse der Soziologie sozialer Ungleichheit, die Bildungs- und Arbeitssoziologie oder auch die Soziologie der Erziehung und Sozialisation (Waldschmidt 2020) und gegebenenfalls weitere - können zur Bearbeitung des Forschungsgegenstands Behinderung konstitutiv sein. Die Rehabilitationssoziologie nutzt dabei vielfach das

⁴ Im Gegensatz zu prominenteren speziellen Soziologien, wie Wirtschafts- und Organisationssoziologie, Arbeits- oder Bildungssoziologie u.a., ist für die Rehabilitationssoziologie ein Nischendasein zu konstatieren. Verglichen mit anderen soziologischen Subdisziplinen ist nur eine geringe institutionelle Verankerung festzustellen. Es gibt nur wenige Lehrstühle für Rehabilitationssoziologie oder angrenzende Denominationen (wie z.B. die Disability Studies) im deutschsprachigen Raum. Innerhalb der soziologischen Fachcommunity ist die Rehabilitationssoziologie damit eher randständig etabliert und prägt den innersoziologischen Fachdiskurs nur partiell. Diese Einschätzungen wurden bereits von Waldschmidt/Schneider (2007a: 12) konstatiert, sind jedoch nach wie vor zeitgemäß.

vorhandene soziologische Theoriegerüst⁵ der speziellen Soziologien zur Bearbeitung von Fragestellungen mit direktem oder indirektem Bezug zum Themenfeld Behinderung. Gleichwohl hat die Subdisziplin eine Reihe von wegweisenden, explizit rehabilitationssoziologischen Publikationen⁶ hervorgebracht, die den internen Fachdiskurs nachhaltig prägen.

Behinderung als das zentrale Themenfeld der Rehabilitationssoziologie hat eine Strahlkraft über die Soziologie hinaus, da die Inhalte und theoretischen Auseinandersetzungen auch für andere Wissenschaftsdisziplinen von hohem Interesse sind. Deutungsansprüche über den Personenkreis sowie wissenschaftliche Anknüpfungspunkte an das Phänomen Behinderung erheben über die Disability Studies und die Heil- und Sonderpädagogik hinaus u.a. die Psychologie sowie erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen⁷. Die Rehabilitationssoziologie steht zwar mit anderen Disziplinen in Konkurrenz um die Deutungshoheit des Personenkreises bzw. Phänomens Behinderung, sie bringt jedoch, speziell in Abgrenzung zu den pädagogischen (Sub-)Disziplinen, eine autarke Perspektive mit, die auf dem umfangreichen Theoriegerüst der allgemeinen Soziologie fußt.

Nach dieser Verortung ist zu konstatieren, dass die Rehabilitationssoziologie mit ihrer Fokussierung auf das Themenfeld Behinderung ein Alleinstellungsmerkmal innerhalb der soziologischen Fachdiskussionen aufweist. Sie hat Ausstrahlung u.a. auf die Disability Studies, Psychologie und jene erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen, die sich ebenso dem Themenfeld Behinderung widmen. Eine soziologische Analyseperspektive ermöglicht es, die gesellschaftlichen Strukturen zu beleuchten und die Funktionen der Institutionen und Organisationen in den Blick zu nehmen, die am Themenkomplex Übergänge, Behinderung und berufliche Bildung beteiligt sind.

⁵ In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass die Rehabilitationssoziologie nur wenige eigene genuin rehabilitationssoziologische Theorien ausgebildet hat. Sie bedient sich verschiedener mikro- und makrosoziologischen Theorien und wendet jeweilige soziologische Perspektiven auf das Themenfeld Behinderung an und nutzt dieses zur Analyse des Themengegenstands Behinderung (Stange 2013).

⁶ Als prominenteste genuin rehabilitationssoziologische Veröffentlichungen sind die Lehrbücher von Cloerkes (2007) und Kastl (2017) anzuführen. Im weiteren Sinne sind die soziologischen Arbeiten von Wansing (2006) und Pfahl (2011) sowie der Sammelband von Cloerkes (2003) zu nennen. Weitere ‚rehabilitationssoziologische Klassiker‘ bzw. Standardwerke sind die von Thimm (2006) und Neubert/Cloerkes (2001). Fruchtbar für den Theoriediskurs einer Soziologie der Behinderung ist die interdependente Bezugnahme zu den (deutschsprachigen) Disability Studies. Hier sind der Sammelband zur Verortung der Disability Studies in Deutschland von Brehme et al. (2020) sowie Waldschmidt/Schneider (2007b) hervorzuheben und als wegweisend für die innerdisziplinäre Fachdiskussion einer Soziologie der Behinderung zu bezeichnen. Dieser wird von dem kürzlich erschienenen „Handbuch Disability Studies“ (Waldschmidt 2022) komplementiert.

⁷ Abseits der Soziologie und ohne Anspruch auf Vollständigkeit wird daher in dieser Dissertation auf Literatur der interdisziplinären Transitions- und Berufsbildungsforschung, der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, der Heil- und Sonderpädagogik bzw. der Rehabilitations- und Inklusionspädagogik Bezug genommen.

Der im Weiteren bearbeitete Themenkomplex des Übergangs Schule-Beruf ist entsprechend in der interdisziplinären Transitionsforschung und im Schnittfeld von Bildungs- und Arbeitssoziologie angesiedelt, sowie durch den Personenkreis behinderter Menschen, konkreter Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, rehabilitationssoziologisch ‚eingefärbt‘ und verortet. Im Fall dieser Dissertation werden auf der Grundlage der nachfolgend präsentierten rehabilitationssoziologischen Theoriebezüge die Erkenntnisse auf das Phänomen Behinderung angewendet. Die Transitionsprozesse in die berufliche Bildung und den Arbeitsmarkt werden soziologisch beleuchtet und infolgedessen der Personenkreis der als schulisch behindert markierten Menschen (d.h. solche mit diagnostiziertem Bedarf an sonderpädagogischer Förderung) multiperspektivisch betrachtet.

3.2 Rehabilitationssoziologische Theoriebezüge

Im Weiteren werden in gebotener Kompaktheit grundlegende rehabilitationssoziologische Theoriebezüge vorgestellt. Diese werden anschließend für die weitere Analyse im Rahmen dieser Dissertation genutzt - mit dem Fokus auf dem Übergang Schule-Beruf von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Aus der Perspektive der strukturell-funktionalen Systemtheorie (Parsons 2009) orientieren sich die Gesellschaftsmitglieder an vorgegebenen sozialen Normen. Dementsprechend ist der Sozialisationsprozess, in dem die Normen verinnerlicht werden, mehr durch Rezeption als durch Autonomie geprägt. Ausgehend von diesem Verständnis ist z.B. für den Übergang Schule-Beruf von Interesse, welche Aufgaben und Funktionen soziale Institutionen wie Schule, Berufsbildungsinstanzen und Arbeitsmärkte haben. Damit werden Fragen aufgeworfen, die entsprechend die ‚Platzanweisung‘ und das ‚Unterkommen‘ in den Funktionszusammenhängen thematisieren⁸. Aus der Perspektive des Strukturfunktionalismus nach Parsons (2009) erfüllen einzelne Subsysteme spezifische, funktionale Aufgaben, um die Gesamtstruktur einer Gesellschaft aufrecht zu halten. In dieser Lesart erfüllt das Rehabilitationssystem spezifische Funktionen und Aufgaben für behinderte Menschen. Es

⁸ Weiter sind auch Fragestellungen zur Rollensozialisation denkbar, z.B. wie die Individuen entsprechend der ihnen zugewiesenen Positionen und sozialen Status ‚klarkommen‘. In weitergehenden Gedankenschritten stellen sich dann Fragen der behinderungsspezifischen Rollensozialisation. Dieses haben Haber/Smith (1971) mit ihren Ausführungen zur Behindertenrolle (siehe unten) aufgenommen.

schaftt entsprechende Institutionen für sie und gewährleistet so ihre Integration. Als Beispiele sind u.a. die Förderschule, die rehabilitationsspezifische Berufsvorbereitung- und Ausbildung, Integrationsbetriebe oder die Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) zu nennen. So bietet die Förderschule, um nachfolgend ein Beispiel auszuführen, eine gesonderte Anlaufstelle für die spezifische Personengruppe der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Ausgehend vom strukturfunktionalistischen Verständnis ergeben sich vielfältige Fragen nach den Funktionen der Schule. Zum Beispiel, welchen Beitrag diese Institution durch ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag für die Reproduktion der Gesamtgesellschaft leistet, aber auch, inwieweit die Qualifikations-, Selektions- und Sozialisationsfunktion der Schule Chancengleichheit im Bildungs- und Ausbildungswesen herstellt oder verhindert (Wacker 2020; Quenzel/Hurrelmann 2019: 3). Die systemtheoretische Analyse des Bildungssystems, in diesem Fall mit dem Fokus auf Behinderung, ist schon deshalb soziologisch wie sonderpädagogisch relevant, weil nach diesem Theorieverständnis Behinderung als Systemfolge verstanden wird und nicht auf ein Personenmerkmal reduziert werden kann. Die Bestimmung der gesellschaftlichen Funktionen der Förderschule, der WfbM oder anderer behinderungsspezifischer Sondersysteme bzw. Institutionen der Berufsbildung können damit Grenzen pädagogischer Handlungen markieren. Es können die Konturen gesellschaftlicher Strukturen aufgezeigt werden, in deren Grenzen in Institutionen professionell-pädagogisch gehandelt wird. Im Lichte dieser Theorieanwendung wird der Blick auf die Institutionen und Organisationen gelenkt, die Behinderung systematisch herstellen und ihrer funktionalen Eigenlogik folgend bearbeiten. Bezugnehmend auf Adornos (1972) „Theorie der Halbbildung“ erwartet die Schule schon immer das, was sie eigentlich erreichen und fördern, d.h. vermitteln soll. Adorno diagnostizierte es als das Dilemma der Bildung. Einerseits will sie Gleichheit bewirken und Ungleichheit hinterfragen. Andererseits verfestigt sie bestehende Ungleichheiten und verunmöglicht Bildung im weiteren philosophischen Sinne (Adorno 1972). Inwieweit ein Bildungssystem⁹ damit seinem Handlungsauftrag nachkommt, ist daher fragwürdig (Quenzel/Hurrelmann 2019; Wacker 2020).

⁹ Die Institution Schule selektiert eher Personen mit geringer Bildung aus. Sie markiert diejenigen als sonderpädagogisch förderbedürftig, die von der Norm abweichen. Zusätzlich wird in der Schule ‚Selbstselektion‘ betrieben, d.h. benachteiligte Familien nehmen ihre Kinder schneller aus dem Regelschulsystem, was die ungleichen Exklusionsrisiken noch verstärkt. Schule ist so gesehen nicht gerecht, sondern führt zu einer bildungsbiografischen Weichenstellung und ist damit eine starke Exklusionstreiberin (Wacker 2020).

Aus der explizit rehabilitationssoziologischen Theoriebildung der „Behindertenrolle“ (Haber/Smith 1971) ergeben sich Anschlüsse für den hier behandelten Gegenstand. Haber/Smith (1971) gingen davon aus, dass Funktionseinschränkungen aufgrund einer Behinderung i.d.R. durch gegenseitige Rollenerwartungen beeinflusst werden. Die Behindertenrolle ist Ausdruck einer Anpassung des oder der Betroffenen an die auferlegten Rollenerwartungen, die dem Zustand des ‚Behindertseins‘ angemessen sind, oder zu sein scheinen. Die Reduktion von Erwartungen, die an die Person von außen herangetragen werden, sind nicht nur als das zumutbare definierte Maß oder als Akt ‚sozialer Gnade‘ zu verstehen. Die Rolle des oder der ‚Behinderten‘ wird durch Sozialisation vermittelt, hat Einfluss auf das Selbstkonzept und legt den Grad reduzierter Teilhabe an gesellschaftlichen Zusammenhängen und Funktionssystemen fest. Die Behindertenrolle schafft damit Klarheit über reziproke Rollenerwartungen von Behinderten und Nichtbehinderten: Sie schützt behinderte Menschen vor zu hohen Leistungserwartungen und normalisiert damit das Verhältnis zu anderen, nicht behinderten Menschen. Unter rein funktionalen Gesichtspunkten hat die Behindertenrolle damit positive Funktionen für alle Interaktionspartner*innen, verschafft sie doch Klarheit über wechselseitige Verhaltenserwartungen (Haber/Smith 1971). Voraussetzung ist, dass die Behinderung von den Interaktionspartner*innen erkannt wird, was Cloerkes (2007) unter dem Stichwort der ‚Sichtbarkeit‘ von Behinderung soziologisch beschrieben hat. Damit ist gemeint, dass die prinzipielle Möglichkeit besteht, die Behinderung als negative Abweichung im körperlichen oder geistigen Sinn überhaupt festzustellen. Mit der Feststellung der Behinderung geschieht gleichzeitig die Abgrenzung gegenüber anderen devianten Gruppen. Behinderten Menschen wird im Gegensatz zu anderen Devianten keine ‚Schuld‘ an ihrer Abweichung zugeschrieben, womit die Behindertenrolle eine Normalisierungsfunktion hat (Haber/Smith 1971). Die Sozialisation in die Behindertenrolle ‚legalisiert‘, d.h. normalisiert also die Abweichung der*des Behinderten von anderen Devianten¹⁰.

¹⁰ Haber/Smith (1971) führen weitergehend aus, dass eine ‚Umdefinition‘ der Person mit Zuweisung einer neuen Rolle und Identität erfolge. Die Zuteilung und Legitimation der Behindertenrolle ‚normalisiert‘ damit die Stellung des Behinderten in der Gesellschaft. Der Preis für diese ‚Normalisierung‘ sind ein niedrigeres Lebensniveau und geringere soziale Teilhabechancen. Zum Beispiel wird das ‚unnormale‘ Aussehen und Verhalten als für Behinderte ‚normal‘ umdefiniert, damit werden mögliche Stigmatisierungen abgemildert und Behinderte von Leistungserwartungen befreit, denen sie (vermeintlich) nicht genügen können.

Der Status des ‚Behindertseins‘ (Cloerkes 2007) ist also nur eine mögliche, meist negative Folge einer als unerwünschte Abweichung empfundenen Merkmalsausprägung, die die Entwicklungs- und Partizipationschancen eines behinderten Menschen einschränkt. Diese analytische Trennung¹¹ ermöglicht es u.a., die sozialen Folgen einer Behinderung für sich zu analysieren und nicht als zwingende Folge der Merkmalsausprägung zu betrachten. Diese Differenzierung entzieht damit einem sozial, historisch oder biologisch begründeten Determinismus (Neubert/Cloerkes 2001) jede Grundlage. Die gesellschaftliche Wahrnehmung, Bewertung und Reaktion auf behinderte Menschen sind eingebettet in historisch gewachsene und sozial-kulturell kodierte Deutungsmuster sozialer Repräsentationen von Behinderung. Diese Deutungsmuster zeigen sich in alltäglichen, institutionellen aber auch professionellen Formen der gesellschaftlichen Organisation des Umgangs mit behinderten Menschen – z.B. durch (Ver-)Besonderung und Verweigerung gleichberechtigter Teilhabe an zentralen Lebensbereichen (Kardorff et al. 2013: 30f) oder Stigmatisierung¹². Zwar variieren zwischen Staaten, Gesellschaften und Kulturkreisen die Bewertungen behinderter Menschen, jedoch zeigen sich etablierte Muster im Zeitverlauf. Negative und diskriminierende Bewertungen, insbesondere von Menschen mit Schwerbehinderung, Mehrfachbehinderung oder sogenannter geistiger Behinderung und von psychisch kranken Menschen, ähneln sich in vielen Gesellschaftsformationen und Kulturen (Neubert/Cloerkes 2001). Das zeigt sich in der differenzierten Bewertung einzelner ‚Behinderungsformen‘, ihrer Hierarchisierung, sowie in einer gestuften Ablehnung bzw. Akzeptanz von Behinderungsmerkmalen. Eine hohe Funktionsbeeinträchtigung wird dabei häufiger negativ bewertet (Cloerkes 2007). Die Akzeptanz gegenüber Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen ist eher höher, eine starke soziale Distanz findet sich gegenüber Menschen mit geistigen oder psychischen Behinderungen (Thimm 2006: 121f). Zu erklären ist dies mit dem hohen gesellschaftlichen Stellenwert der Merkmale ‚Leistungsfähigkeit‘ und ‚Gesundheit‘ (Czedik/Pfahl 2020; Waldschmidt 2020, 2011). Die

¹¹ Durch die Trennung von notwendiger und hinreichender Bedingung von Behinderung werden ferner nur solche Menschen als ‚behinderte Menschen‘ bezeichnet, bei denen auch eine Behinderung vorliegt. Nicht alle Menschen gelten als ‚behindert‘, auf die die soziale Reaktion entschieden und dauerhaft negativ ist (Cloerkes 2007).

¹² Stigmata entstehen nach Goffman durch sich wiederholende negative Etikettierungen, die sich von den sozial etablierten Erwartungen eines ‚normalen Verhaltens‘ unterscheiden (Goffman 1975: 13ff). Die Folgen von Stigmatisierungen können sich in mangelndem Selbstbewusstsein, Reputationsverlust oder einem Empfinden der Wertlosigkeit ausdrücken und bis zu einem vollständigen gesellschaftlichen Rückzug führen (ebd.: 161ff).

Disability Studies diskutieren dieses Phänomen unter den Stichworten der ‚Ability‘ bzw. ‚Disability‘ (ebd.). Die Orientierung an Leistung bzw. Leistungsfähigkeit ist als konstitutiv für kapitalistische Gesellschaften zu bezeichnen (Buchner et al. 2015; Karim/Waldschmidt 2019: 270f).

Auf der Grundlage des Symbolischen Interaktionismus hat sich in der soziologischen Devianzforschung der ‚Labeling Approach‘ entwickelt, der auch als Definitions- bzw. Etikettierungsansatz bezeichnet wird (Thimm 2006). Goffman (1975) konstatierte, dass der Mensch mit Behinderung in der Wahrnehmung der Mehrheitsgesellschaft zu einer Gruppe von Menschen gehöre, die in spezifischer Hinsicht „*in unerwünschter Weise anders ist, als wir es antizipiert hatten*“ (Goffman 1975: 13). Die damit konstituierte, kategoriale ‚Wir–Sie Differenz‘ beruht auf historisch gewachsenen, kollektiv hergestellten und sozial-kulturell codierten Mustern. Anders ausgedrückt fußt die Unterscheidung von Menschen mit und ohne Behinderung auf einer Merkmalsklassifikation, die sich in alltäglichen Interaktionen und Diskursen beständig selbst bestätigt. Die in den kulturellen Mustern verankerten Stereotype fungieren so als vereinfachende, stabilisierte Orientierungsmuster in der Alltagsinteraktion. Sie steuern die Wahrnehmung und kognitive Zuordnung von Phänomenen und Personen im Horizont der sozialen und rhetorischen Ordnung der Welt (Kardorff et al. 2013: 30f). Abwertungen behinderter Menschen resultieren aus ihrer Abweichung von der Normalität sowie aus abgeleiteten Unterstützungsanforderungen (Waldschmidt 2011; Heitmeyer 2005). Folglich wird behinderten Menschen nicht nur ein funktionales Defizit attestiert, sondern auch weitere Merkmale, die ihre Andersartigkeit zum Ausdruck bringen (Thimm 2006: 122). Eine mögliche Folge der Abweichung ist der Ausschluss behinderter Menschen aus allgemeinen Sozialkontexten, wie den Regelschulen oder dem Arbeitsmarkt, und eine Kategorisierung entlang spezifischer Klassifikationen. Die Zuschreibung des Merkmals der mangelnden Leistungsfähigkeit kann beispielsweise zum Ausschluss führen, mit dem Verweis der betroffenen Person in Sondersysteme wie z.B. die Förderschule, die Werkstatt für behinderte Menschen o.ä.. Dabei gibt es durchaus einige Fürsprecher*innen in der Fachwelt, die eine Aussonderung zum Wohle der Betroffenen befürworten und mit der passgenauen Unterstützungsmöglichkeit in Sondersystemen argumentieren, die sich an den individuellen Lebensbedürfnissen orientiere (Wacker 2020: 103). Zum Beispiel biete das Regelschulsystem im Gegensatz zur Förderschule und dessen Ausdifferenzierung in Förderschwerpunkte, nicht

dieselben Möglichkeiten individueller Förderung. Das verweist auf die polarisierende Grundsatzfrage, ob der Schonraum vorteilhafte Förderungsmöglichkeiten bietet, oder gegenteilig der leistungsreduzierte Lernort der Förderschule eher zu einer „Schonraumfalle“ (Schumann 2007) wird. Ob der Förderschulbesuch Vorteile oder Nachteile für die Schüler*innen bietet (in Bezug auf die Lebenszufriedenheit siehe Beitrag I), z.B. bezogen auf das Leistungsvermögen, wird in der wissenschaftlichen Diskussion schon lange kontrovers diskutiert (Wacker 2020; Wocken 2011; Schumann 2007).

3.3 Inklusion - Verständnis und Begriffsverwendungen

Inklusion wurde als politischer Leitbegriff durch die UN-Behindertenrechtskonvention¹³ manifestiert und als Menschenrecht festgehalten, mit dem Ziel, diese als handlungsleitende Norm zu etablieren. Wissenschaftlich stellt sich Inklusion als ein vielseitig verwendeter Begriff mit unterschiedlichen Interpretationen, An- und Verwendungen dar (Neises 2018: 61).

Der pädagogische Inklusionsbegriff wird divergent verwendet und oszilliert, wie Hinz (2018: 15f) kritisiert, zwischen Vision und ‚Modebegriff‘. Im internationalen Raum zeigen sich verschiedene Diskussionslinien¹⁴ im Diskurs über pädagogische Inklusion (Lindmeier et al. 2019b: 5). Die Fülle der verschiedensten Definitionen und Interpretationen hat i.d.R. als gemeinsamen Kern, dass in einem pädagogischen Verständnis von Inklusion Vielfalt als etwas Positives anerkannt werden sollte (Hinz 2018). Inklusion versteht die Anerkennung von Heterogenität als Normalfall. Erwartungshaltungen sind weiter, dass Inklusion im gesellschaftlichen Umgang das Ziel haben müsse, größtmögliche Teilhabechancen für jede*n Einzelnen zu gewährleisten. Außerdem sollte Inklusion alle Aspekte von Verschiedenheit umfassen, ohne Vorbehalte jeden Menschen in seiner Einzigartigkeit wertschätzen und

¹³ Zu erwähnen ist, dass in der offiziellen deutschen Übersetzung der UN-BRK der zentrale Begriff „inclusion“ mit „Integration“ und nicht mit „Inklusion“ übersetzt wurde. Dieses ‚Missgeschick‘ zieht bis heute Unverständnis und Spott nach sich und führte zu massiver Kritik aus Fachkreisen sowie von Betroffenenverbänden. In Folge wurde eine „korrigierte Fassung“ erstellt, die so genannte „Schattenübersetzung“, die häufig im deutschsprachigen Raum Verwendung findet.

¹⁴ Lindmeier et al. (2019b: 5ff) differenzieren in der internationalen sowie deutschsprachigen Fachdiskussion zur Inklusion drei Interpretationslinien: Die erste geht, nicht erst mit der UN-BRK Verabschiedung im Jahr 2006, von einem engen behinderungsspezifischen Adressat*innenverständnis aus und nimmt aus einer bürgerrechtlichen Perspektive Bezug auf die Ansprüche auf volle gleichberechtigte Partizipation von Menschen mit Behinderung. Die zweite Linie geht von einem weiten, auf alle Diversitätsdimensionen bezogenen Adressat*innenverständnis aus und propagiert eine ganzheitliche Schul- bzw. Organisationsentwicklung. Eine dritte Linie bezieht sich zwar auf alle Lernenden, nimmt aber besondere Bezugnahme auf vulnerable Gruppen, welches von einem ungleichheitstheoretisch begründeten partikularen Adressat*innenverständnis geleitet wird.

individuelle Bedürfnisse in den Blick nehmen. Das bedeutet in der Konsequenz, dass auf Etikettierung und Segmentierung gänzlich zu verzichten sei und allen Menschen uneingeschränkt auf der Basis ihrer individuellen Kompetenzen, Potenziale und Bedürfnisse eine optimale Teilhabe zu ermöglichen sei. Inklusion stellt damit weit verbreitete gesellschaftliche Vorstellung von ‚Normalität‘ infrage (Hinz 2018). Den pädagogischen Inklusionstheoretiker*innen geht es um mehr als einen ethischen Orientierungsrahmen für den Bildungsbereich, in dem Inklusion als ‚Nordstern‘ (Boban/Hinz 2017) für die Entwicklung eines Bildungskonzepts fungiert, das alle Menschen einbezieht und sie entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen fördert. Damit ist Inklusion in der Bildung weniger ein Status oder eine Struktur – z.B. steht eine Schule allen Schüler*innen offen – sondern ein nicht endender Entwicklungsprozess, der von der Vision des ‚Nordsterns der Inklusion‘ als Orientierung auf nichtdiskriminierende Kulturen, Strukturen und Praktiken getragen wird (Hinz 2018: 17).¹⁵

Der menschenrechtliche Grundsatz der Inklusion, abgeleitet aus der UN-BRK („inclusion in society“), zielt auf gleiche und freie Möglichkeiten für Menschen mit Behinderungen ab, um gesellschaftliche Teilhabe zu verwirklichen (Aichele 2019). Im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt besteht mit der UN-BRK durch Artikel 24 (Bildung) und 27 (Arbeit und Beschäftigung) die rechtliche Verpflichtung, Inklusion zu ermöglichen. Einem vereinfachten Inklusionsverständnis nach meint das zuvorderst die Eingliederung von jungen Menschen mit Behinderung in Regelschulen und Arbeitsgelegenheiten. Zum Beispiel dadurch, dass alle Jugendlichen zusammen unterrichtet werden (sollen), ist Inklusion (bereits) verwirklicht. Die Vision von schulischer Inklusion und gemeinsamen Unterricht geht mit der Annahme einher, dass Inklusion einen positiven Einfluss auf die Biografien von Heranwachsenden habe. Wenn Menschen auf allen Ebenen im Bildungssystem vollumfänglich willkommen geheißen werden und auf jede Form der Separierung verzichtet wird, dann grenzt Inklusion¹⁶ sich tatsächlich von Integration ab und übersteigt diese (Gebhardt/Heimlich 2018: 1242). Als Voraussetzung

¹⁵ Abseits menschenrechtlicher Motivlagen, rechtlicher Erweiterungen und pädagogischer Absichtserklärungen stellen sich Handlungs- und Umsetzungsfragen. In der öffentlichen und Wissenschaftsdiskussion um Inklusion dominieren Fragen der schulischen Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts aller Kinder und Jugendlichen mit oder ohne Behinderung, sowie anzustrebender pädagogischer Haltungen und (noch) zu vollziehender Strukturveränderungen im Schulsystem (Hinz 2018).

¹⁶ Inklusion wird als Weiterentwicklung der Integration angesehen, man geht bei der Inklusion von einer Wahrung der Bedürfnisse und Interessen der*des Einzelnen aus sowie das separierende Sondersysteme nicht zu rechtfertigen sind (Gebhardt/Heimlich 2018: 1249f). Orientiert wird sich in diesem Verständnis an dem prominenten und häufig verwendeten Stufenmodell von Sander (2004).

für schulische Inklusion müsste das bestehende Bildungs- und Fördersystem demnach überarbeitet werden, um ‚wirkliche Inklusion‘, nicht bloß Integration, zu erreichen (König 2018: 421).

Ein soziologisches Verständnis von Inklusion steht in Konkurrenz zu einer pädagogischen Interpretation, die Haltungs- und Handlungsveränderungen anmahnt. Aus soziologischer Perspektive wurde vielfach Kritik an einem normativen Inklusionsverständnis geäußert. So wies exemplarisch El-Mafaalani (2011) früh darauf hin, dass der Begriff ‚Inklusion‘ zwar in vielen Fachrichtungen Gebrauch finde, aber sich die Frage stelle, ob Inklusion nicht genauso behandelt werde wie Integration¹⁷. Vollmer (2020) kritisiert, dass mit dem Hype um Inklusion eine differenzierte wissenschaftliche Diskussion erschwert werde. Das Argument schließt an die Kritik an, Inklusion sei ein wissenschaftlicher ‚Modebegriff‘, den es aktuell zu verwenden gelte, wobei die beliebige Benutzung des Begriffs zeitgleich zu seiner inhaltlichen Entkernung beitrage. Die soziologische Perspektive ist hilfreich, um den Mythos der Totalinklusion oder kompletten Exklusion aufzudecken (Nassehi 2007). In funktional differenzierten Gesellschaften sind Selektion und Exklusion der Normalfall (Luhmann 1999). Teilausschlüsse bzw. -einschlüsse sind sogar häufig. Sie finden regelhaft statt, denn durch Auswahlprozesse sollen die ‚richtigen‘ Personen an entsprechende Statuspositionen gelangen (Wacker 2020: 102f). In Abgrenzung zum normativen Inklusionsbegriff und dem differenzierungstheoretischen Verständnis nach Luhmann (1999) folgend bedeutet Inklusion nicht ein Hineinholen von Personen ‚in die Gesellschaft‘. Es beschreibt die Art und Weise, wie in ausdifferenzierten Funktionssystemen zeitweise ‚Zugriff‘ auf Personen genommen wird. Das widerspricht einer vereinfachten Auffassung vom vollständigen Einbezug eines Individuums in ein (Sub-)System. Eher lenkt dieses Verständnis von Inklusion den Blick auf die ausdifferenzierten Teilsysteme und die ständigen Prozesse von Inklusion und Exklusion in einzelnen Gesellschaftsbereichen. Der temporäre Zugriff auf Individuen geschieht im Rahmen funktionalisierter Rollen, z.B. als Schüler*in oder Arbeitnehmer*in im Bildungs- oder Wirtschaftssystem (Wansing 2012: 382f). Zur Analyse von Lebenslagen von Menschen mit Behinderung ist daher die Verknüpfung einer differenzierungs- sowie

¹⁷ Bei dem Unterschied zwischen Inklusion und Integration sei entscheidend inwiefern „die individuellen Merkmale und die gesellschaftlichen Mehrheitsvorstellungen in Verbindung gebracht werden“ (El-Mafaalani 2011: 40). In der Vergangenheit seien die Normalitätserwartungen als unveränderbar angesehen, was dazu führte, dass die Begriffsinterpretationen von Inklusion soweit ‚gedreht‘ wurden, dass sie doch zueinander passen (ebd.).

ungleichheitstheoretischen Perspektive der Teilhabe hilfreich. Mit dieser Betrachtungsweise ergeben sich Einblicke in teilsystemische Inklusionsbedingungen und Exklusionsrisiken, die als Regelungsinstanzen fungieren. Das sind z.B. in Bezug auf die Erwerbsarbeit behinderter Menschen formale Qualifikationen, Flexibilität, soziale Kompetenzen, Fähigkeit zur Selbstorganisation, Leistungsbereitschaft und Belastbarkeit etc. (Wansing 2012: 388f). Inklusion in das Bildungs- und/oder Wirtschaftssystem ist eben nicht einfach nur positiv, erstrebenswert und ausschließlich als ‚etwas Gutes‘ zu interpretieren. Sie bedeutet in der Konsequenz, sich der Konfrontation mit Normalitätserwartungen, Pflichten und Risiken sowie marktgesteuerten Selektionen und Zumutungen des Arbeitsmarktes auszusetzen (ebd.: 392f).

4 Die Transitionsprozesse Schule-Beruf

In diesem Kapitel werden die Transitionsprozesse von der Schule in den Beruf mit den dazugehörigen Institutionen und dem aktuellen Forschungsstand dargestellt. Der Abschnitt widmet sich theoriegeleitet und unter Bezugnahme aktueller Daten den Stationen der Schulbildung und beruflichen Bildung sowie den theoretischen Hintergründen zur Transitionsforschung und Übergängen im Lebenslauf.

4.1 Transitionsforschung und Übergänge im Lebenslauf

Die Transitionsforschung ist ein interdisziplinärer Forschungsbereich, der sich u.a. auf die schulischen und beruflichen Übergänge im Lebenslauf fokussiert. Nachfolgend wird sich in diesem Unterkapitel auf die Transition von der Schule in den Beruf konzentriert, indem zentrale theoretische Bezüge und Forschungsergebnisse der Übergangsforschung vorgestellt werden. Diese werden für Menschen mit Behinderung dargelegt, sowie die Herausforderungen von Inklusion im Übergang Schule-Beruf thematisiert.

4.1.1 Übergangsforschung und Lebenslauf

Die ‚neuere Übergangsforschung‘ (Walther/Stauber 2018: 908ff) seit Mitte der 1980er Jahre knüpft vor allem an die soziologische Bildungs- und Lebenslaufforschung an. Diese fragt sowohl nach Chancen und Grenzen der sozialen Mobilität im Lebensverlauf als auch nach Stabilität und Wandel des standardisierten, sogenannten ‚Normallebenslaufs‘. Institutionalisiert wurde dieses „Lebenslaufregime“ (Kohli 1985) auf der Basis von Schulpflicht, der wohlfahrtsstaatlichen Regulierung von Erwerbsverläufen, sowie durch typisierende Normalitätsdiskurse. Letztere tragen wesentlich zu einer (sozio-) kulturellen Legitimierung bei und geben damit gleichzeitig den Orientierungsrahmen für das ‚normale Leben‘ vor. Hauptaugenmerk der neueren Übergangsforschung ist das ‚Unterkommen‘ im Arbeitsmarkt. Daher fokussieren sich die beobachteten Übergänge auf Arbeit, Jugend und die (möglichen) Passungsprobleme. Aufgrund der Normalitätsannahmen erscheinen die Übergänge als problematisch, wenn Lebensläufe nicht linear verlaufen. Diese werden dann als riskante, prekäre oder problematische Übergangsverläufe markiert, bzw. als individuell zu

kompensierende Problemlagen thematisiert (Walther/Stauber 2018: 909f). Die Übergangsforschung lässt sich daher in ihrer Funktion ideologiekritisch als ‚Stellvertreterdiskurs‘ deuten. Gesellschaftliche Konflikte und Integrationsprobleme lassen sich lebensaltersspezifisch zuschreiben und pädagogisieren. Damit wird die Fiktion eines linearen Normallebenslaufes mit voller Teilhabe im Erwachsenenalter aufrechterhalten. Zeitgleich mit der neueren Übergangsforschung gewinnt der Begriff ‚benachteiligte Jugendliche‘ in den 1980er Jahren an Bedeutung und es vollzieht sich ein Perspektivwechsel: Weg von ungleichen Statuspositionen im fordistischen Lebenslaufregime, hin zu Risiken der Ausgrenzung im postfordistischen Lebenslaufregime, in dem sich Übergänge als ein individualisierter Wettlauf um knapper werdende Positionen mit vollständiger gesellschaftlicher Teilhabe herausstellen (Castel 2000) und veränderten Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit. Diese Blickrichtung macht die Transitionsforschung zu einer normativen und politischen Angelegenheit (Walther/Stauber 2018: 910). Nach Galuske (2005) reproduziert die Transitionsforschung somit auch die Zuschreibungen von Differenzen und Defiziten. Sie legitimiert die individualisierenden und kompensatorischen Formen der Bearbeitung riskanter Übergänge unter der Beteiligung pädagogischer Subdisziplinen wie Sonder-/Heilpädagogik, Sozial- und Berufspädagogik. Die Bearbeitung und institutionelle Regulierung von Übergängen (Walther 2015: 44f) besteht u.a. in der organisatorischen und rechtlichen Markierung der Voraussetzungen von Übergängen, z.B. nach Alter oder Fähigkeiten. Ablaufprogramme werden institutionalisiert, indem Übergangsverläufe gelenkt, zugewiesen, aber auch kontrolliert und sanktioniert werden. In ‚kompensatorischen Akten‘ werden z.T. auch Formen der ‚sekundären Normalisierung‘ institutionalisiert: Das geschieht, wenn gesellschaftliche Anforderungen nicht erfüllt werden, nur mit eingeschränkter Teilhabe, etwa durch Maßnahmen wie Sonderbeschulung oder geschützte Beschäftigungsverhältnisse (Böhnisch 2009). Hier zeigt sich deutlich der Zweck ausdifferenzierter Sondersysteme in der Gestalt von Förderschulen, rehabilitationsspezifischen Programmen der Berufsvorbereitung und -ausbildung, WfbM und Sonderarbeitsmärkten, etc. Die institutionelle Regulierung von Übergängen beinhaltet dementsprechend Versuche der Initiierung, Begleitung bzw. Steuerung von Bildungsprozessen, mittels derer sich die Individuen Wissens- und ‚Könnensanforderungen‘ anzueignen haben, um angestrebte oder gesellschaftlich vermittelte Rollenerwartungen erfüllen zu können, bzw. dazu befähigt werden. Damit ‚sollen‘ Individuen

an den Übergangspassagen in die ‚richtigen‘ Lebenslaufbahnen gelangen, in die sie gemäß gesellschaftlicher Arbeitsteilung, Stratifikationsprozessen und Normalitätsannahmen hineingehören. In dem auf Erwerbsarbeit basierenden und wohlfahrtsstaatlich institutionalisierten Normallebenslauf geschieht die Steuerung von Übergängen häufig nach einer Logik, die sich in Begriffen wie ‚Ausbildungsreife‘ oder ‚Beschäftigungsfähigkeit‘ ausdrückt (Walther/Stauber 2018: 914). Die daraus abgeleiteten Prozesse von Beratung, Förderung, Diagnostik, etc. enthalten daher oft die Mechanismen des ‚Cooling-out‘ (Walther 2014; Goffman 1975), die institutionell vermittelte Reduktion der eigenen Teilhabeansprüche. Die Klient*innen bzw. Schüler*innen sollen ‚werden wollen‘, was sie ‚werden sollen‘. Es geht darum, dass Jugendliche ‚realistische‘ Berufswünsche entwickeln. Sie sollen akzeptieren, dass das, was sie sollen, realistisch ist, gut für sie ist, und zu ihnen passt. Anders ausgedrückt: Es muss zu ihrem im Bildungssystem erworbenen, festgestellten und zertifizierten Leistungsvermögen passen. Das sind Berufsziele, die auf lokalen Ausbildungsmärkten verfügbar sind und die nicht von anderen Bewerber*innen mit höheren Bildungsabschlüssen nachgefragt werden (Walther 2014).

Hier wird deutlich, dass die Bildungsentscheidungen in der Übergangsphase im Lebenslauf eben keine rein individuellen, ökonomischen Bildungsinvestitionen sind, die Kosten-Nutzen abwägende Akteur*innen¹⁸ treffen. Die Strukturen und ihre Wechselwirkungen, in denen sich Bildungs- und Berufsentscheidungen vollziehen, sind unbedingt zu berücksichtigen. Niedrige Bildungsabschlüsse oder unrealistische Bildungs- und Berufsvorstellungen lassen sich eben nicht - Galuske (2005) spitzte den Diskurs zu - einfach individuellen Wahlentscheidungen zuschreiben: *„Opfer des Arbeitsmarktes werden zu Tätern mit zu geringen Bildungsinvestitionen“ (ebd.: 889).*

Verschiedene Studien der Übergangsforschung (für einen Überblick siehe Braun et al. (2018)) der letzten 50 Jahre haben immer wieder eine Reproduktion ‚alter Benachteiligungen‘ - nach Bildungsstatus, Herkunftsfamilie, Migrationshintergrund und Geschlecht - im Übergang von der Schule in die Ausbildung und anschließend in den Arbeitsmarkt belegt. Die soziale

¹⁸ Handlungstheoretisch individualisierende Sichtweisen auf Bildungsentscheidungen blenden die Strukturen in denen sich Entscheidungen vollziehen und ihre Wechselwirkungen aus. Strukturalistische Ansätze kritisieren diesen methodologischen Individualismus mit Blick auf die strukturellen Reproduktionsmechanismen daher als „biografische Illusion“ (Bourdieu 1990). Die biografische Bildungsforschung hat gezeigt, dass Bildungsentscheidungen oft subjektiv als Wendepunkte thematisiert werden, diese aber nur die sichtbare und individuell zugeschriebene Oberfläche ‚biografisierter‘ Vergesellschaftung darstellen (Miethe et al. 2014).

Selektion beim Zugang in die Berufsausbildung ist hoch und wird wesentlich über die allgemeinbildenden Schulabschlüsse gesteuert. Das Fehlen eines Schulabschlusses bedeutet ein hohes Risiko, keinen Ausbildungsplatz zu finden, in das Übergangssystem einzumünden und in die Arbeitslosigkeit zu steuern (Blanck 2020; Menze et al. 2021). Die Übergangsverläufe stehen im engen Zusammenhang mit der Angebotsstruktur: Jugendliche passen ihre beruflichen Pläne und Berufswünsche bestehenden Angeboten an, versuchen aber auch, an ihren Qualifizierungszielen festzuhalten. Die Zusammenschau der Studien zeigt, dass auch Jugendliche mit ungünstigen Voraussetzungen eine betriebliche Ausbildung erfolgreich absolvieren können, wenn sie die Zugangshürde der so genannten ‚ersten Schwelle‘ übersprungen haben (Braun et al. 2018).

Die Dauer des Übergangsprozesses von gering qualifizierten Jugendlichen, d.h. ohne bzw. maximal mit Hauptschulabschluss, was auf fast alle Schüler*innen mit SPF zutrifft, wird vor allem von drei Aspekten beeinflusst (Enggruber/Ulrich 2014; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020): Erstens hängt es vom regionalen Ausbildungsplatzangebot ab. Zweitens beeinflusst das Angebot der ausbildungsvorbereitenden Bildungsgänge die Einmündung in Ausbildungen: je größer das Angebot der Berufsvorbereitung, desto höher die Wahrscheinlichkeit nicht direkt in die Ausbildung überzugehen. Drittens vollziehen sich Ausbildungsverläufe bei Jugendlichen günstiger, die ohne Zwischenstationen der Berufsvorbereitung direkt in die Ausbildung einmünden. Ein weiterer zentraler Befund der Transitionsforschung ist, dass die Zugänge zur Berufsausbildung und damit die Benachteiligung im Übergang Schule-Beruf nicht durch demografische Entwicklungen verschwinden (Braun et al. 2018).

4.1.2 Transitionen bei Menschen mit Behinderung

Die bisher dargestellten Erkenntnisse der Transitionsforschung sind für Menschen mit Behinderung noch gesondert zu explizieren. Die Mechanismen und Begebenheiten der Übergänge von Schüler*innen mit Behinderung bzw. SPF von der Schule in den Beruf sind in Teilen andere und unterscheiden sich von ‚gewöhnlichen‘ gering qualifizierten Jugendlichen. Eine Behinderung stellt für den Lebenslauf ein entscheidendes Merkmal für eine „Exklusionskarriere“ (Wansing 2006: 99) dar. Die Stationen und Übergänge im beruflichen Lebenslauf von Menschen mit Behinderung, speziell mit kognitiver Beeinträchtigung, sind

häufig stark institutionalisiert und an Sondersystemen ausgerichtet. Diese partikularen zielgruppenspezifischen Institutionen bieten einerseits Schutz und Versorgung für den Personenkreis an, wie z.B. Förderschulen, Berufsbildungswerke oder die WfbM. Andererseits wird damit eine ‚Verbesonderung‘ vorgenommen, die zu einem sozialen Ausschluss von allgemeinen Institutionen und von Arbeitsgelegenheiten im ersten Arbeitsmarkt führen kann. Hier zeigt sich die Paradoxie etablierter Sondersysteme: Sie bieten Schutz vor zu hohen Leistungsanforderungen und Versorgung mithilfe zielgruppenspezifischer Institutionen; gleichzeitig wird damit eine ‚Verbesonderung‘ und eine mögliche soziale Exklusion vorgenommen (Schreiner/Wansing 2016).

Gemäß des Labeling Approachs fungiert die Etikettierung ‚behindert‘ bzw. ‚sonderpädagogisch förderbedürftig‘ als Signal u.a. für das zu antizipierende Leistungsniveau. Für die Interaktionspartner*innen ist erkennbar, mit wem sie es zu tun haben, was wiederum deren Erwartungshorizont und resultierende Handlungen beeinflusst. Zum Beispiel erhöht es die Wahrscheinlichkeit, ‚leichter‘ an Sondersysteme zu verweisen in Annahme eines antizipierten Leistungs(un)vermögens. Die Existenz der ausdifferenzierten Institutionenlandschaften des Rehabilitationssystems kann differenzierungstheoretisch als Stabilisierung bestehender Strukturen gedeutet werden. Sie sind lenkend bzw. strukturgebend für den beruflichen Lebenslauf der Zielgruppe. Hier wird erkennbar, welche Berufswege überhaupt offenstehen bzw. in welche vermittelt wird und wie diese als Hinweise auf potentielle Übergangsverläufe gelesen werden können (Muche 2013). Dahinter steht die These, dass vor allem die Institutionalisierung von Übergängen und die Bindungskraft der Sondersysteme wie das Sonderschulwesen und das berufliche Rehabilitationssystem zu spezifischen Übergangspfaden lenken, die im weiteren beruflichen Lebenslauf zu Übergangs- und Ausgrenzungsrisiken führen können (Wansing 2019). Die Formulierung von der „*Macht der Klassifikation*“ (Muche 2013: 140) veranschaulicht die hohe Bedeutung der Zuweisungsmechanismen. Je nach Zuweisung eröffnen sich im Transitionsprozess unterschiedliche Anschlusswege, wobei ein bestimmtes Etikett häufig zu Übergangsautomatismen führt (Zölls-Kaser 2018; Wansing et al. 2016). Zum Beispiel erfolgen die Übergänge von Jugendlichen mit so genannter geistiger Behinderung quasi automatisch von der Förderschule in den Sonderarbeitsmarkt der WfbM, auch weil Mechanismen wie die traditionell enge Kooperation zwischen den beiden Institutionen bestehen und sich daraus

eine strikte Überleitung ergibt (Schreiner 2017). Ein anderes Etikett führt z.B. zur Überleitung in eigens geschaffene Programme des Rehabilitations- oder Übergangssystems wie die rehabilitationsspezifische Berufsvorbereitung für Förderschulabsolvent*innen Lernen ohne Ausbildungsplatz (Zölls-Kaser 2018). Wie van Essen (2013) für Lernbehinderte zeigt, besteht ein hoher Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft mit unzureichender Kapitalausstattung der Schüler*innen und dem mangelndem Schulerfolg, was schlechte Perspektiven für Ausbildung und Beruf bietet. Die Betroffenen müssen darüber hinaus mit der gesellschaftlichen Vermittlung leben, selbst für ihre geringe ‚Markttauglichkeit‘ verantwortlich zu sein. Es befeuert die These, dass das Risiko der Ausbildungslosigkeit und langfristig von Armut und Arbeitslosigkeit für Schulentlassene mit SPF systematisch mit der Ausrichtung an bestehenden behinderungsspezifischen Angebotsstrukturen verschärft wird (Blanck 2020; van Essen 2013; Pfahl 2011). Die Beispiele verdeutlichen exemplarisch die Formen und Funktionsweisen der Etikettierung und der strukturellen Behinderung von Übergängen. Es zeigt, wie bestimmte (Sonder-)Maßnahmen weitere Formen der Separierung nach sich ziehen und in der Konsequenz damit auch Übergänge in allgemeine Ausbildungsformen und Arbeitsgelegenheiten verwehren können (Blanck 2020; Wacker 2020).

Generell sind nach der Schule verschiedene Übergangspfade für ehemalige Förder- bzw. Regelschüler*innen mit SPF möglich. Der Weg hin zur ersten Schwelle des Ausbildungseinstiegs erfolgt unter der sozialrechtlichen Trennung¹⁹ von behinderten und benachteiligten Jugendlichen (Zölls-Kaser 2018; Wansing et al. 2016). Das geht einher mit einer Ausdifferenzierung divergenter Förderinstrumente der Benachteiligtenförderung bzw. des Rehabilitationssystems (Bojanowski 2012: 2f). Die Rekonstruktion der Übergangswege der Schüler*innen mit SPF nach Ende der Pflichtschulzeit ist erschwert, da sie als benachteiligte Personen, Rehabilitanden oder (Schwer-)behinderte Menschen in Statistiken²⁰ auffindbar sind

¹⁹ Entlang der Kategorien behindert und benachteiligt existieren zwei divergente Fördersysteme mit jeweils unterschiedlichen administrativen, rechtlichen, finanziellen und professionellen Strukturen, Programmen und Handlungslogiken. Die Parallelexistenz beider Systeme orientiert sich an (vermeintlich) eindeutig trennbaren Personengruppen der Behinderten bzw. Benachteiligten. Die institutionelle Konstruktion der Grenze zwischen Jugendlichen mit ‚Lernbeeinträchtigungen‘ (Benachteiligtenförderung) bzw. ‚Lernbehinderungen‘ (berufliche Rehabilitation) erfolgt anhand sozialrechtlicher Differenzierung gemäß Ausmaß und Dauerhaftigkeit der Beeinträchtigungen. De facto zeigen sich jedoch hohe Überschneidungen der jeweils zugeordneten Personengruppen (Wansing et al. 2016: 80f).

²⁰ Die Datenlage galt lange Zeit als unbefriedigend (Gericke/Flemming 2013; Koch/Werning 2018; Zölls-Kaser 2018) hat sich jedoch mit der Studie von Blanck (2020) und der aktuellen Bildungsberichtserstattung deutlich verbessert. Mithilfe von Berechnungen der Startkohorte vier des NEPS liegt eine Rekonstruktion der Übergangsverläufe in die berufliche Bildung vor. Daher ist es mit dem 2020er Bildungsbericht erstmals möglich, Differenzierungen nach Schulabschluss, Beschulungsort, Migrationsstatus und sozialer Herkunft bei der Transition in die Berufsausbildung nachzuvollziehen, die auch Förderschüler*innen einschließt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 164ff).

(Jochmaring 2019a; Zölls-Kaser 2018). Wie sich die Übergangswege genau ausgestalten und vor dem Hintergrund der UN-BRK verändert haben (zweite Teilfragestellung), wird in Beitrag III und V expliziert.

4.1.3 Inklusion im Übergang Schule-Beruf

Abseits von Begriffsdiskussionen (siehe Kapitel 3.3) stellt sich die Frage, was Inklusion im Übergang Schule-Beruf bedeutet und zur Analyse der Transitionsprozesse beitragen kann. Der erziehungswissenschaftlich geprägte Blick auf Inklusion sieht in diesem Transitionsprozess eine zentrale ‚Schaltstelle‘ im Lebenslauf und rekurriert u.a. auf Umsetzungsproblematiken in der Schule, die Bedeutung pädagogischer Handlungen in der Arbeit mit der Zielgruppe und die Bedeutung des Berufswahlprozesses. Da die (Aus-)Bildung als der ‚Schlüssel‘ für berufliche und gesellschaftliche Teilhabe gilt, wird eine Notwendigkeit gesehen, frühzeitig ‚inklusive‘ Berufsorientierung zu leisten (Arndt 2018; Hinz 2018; Neises 2018).

Einem praxisorientierten Verständnis folgend ist für eine gelingende Inklusion wichtig, die Anzahl an Optionen zu erhöhen, die Jugendlichen mit Behinderung geboten werden, um eine freiere Berufswahl zu gestalten. Dafür ist die Kooperation aller an der Ausbildung beteiligten Akteur*innen ausschlaggebend (Breitsameter et al. 2015). Jede*r Jugendliche müsse als Individuum mit unterschiedlichen und vielfältigen Stärken gesehen werden. Diese müssten gefördert werden und als Grundlage für eine passende Ausbildung dienen (Galiläer 2015). Die Berufsorientierung und Berufsausbildung dürfen daher nicht nur die Defizite der Jugendlichen mit Behinderung in den Blick nehmen, sondern vielmehr die individuellen Stärken. Inklusion im Kontext des Übergangs von der Schule in den Beruf müsse sich auf Faktoren stützen, die berufliche Chancen ermöglichen und fördern (Arndt 2018) sowie im engen analytischen Verhältnis zu den Faktoren der Exklusion und den vielfältigen Benachteiligungsrisiken stehen (Neises 2018). Mögliche Handlungsstrategien der Inklusion im Übergang liegen demnach in der stärkeren Einbeziehung der Jugendlichen mit Behinderung zu Fragen ihrer beruflichen Wunsch- und Zielvorstellungen und den damit verbundenen Realisierungs- und Teilhabemöglichkeiten (Breitsameter et al. 2015). Für praktische Implementierungsprozesse sollten daher nicht nur das politisch-gesellschaftliche Konzept, sondern auch die erkenntnisleitende Idealvorstellung für eine inklusive Berufsausbildung einbezogen werden (Arndt 2018). Der Inklusionsgedanke bietet für den Bildungsdiskurs und den

Transitionsprozess Schule-Beruf wichtige Impulse, um auf der pädagogischen Handlungsebene tätig zu werden, das Potential des inklusiven Ansatzes gilt aber als nicht ausgeschöpft (Hinz 2018).

Bisher mangelte es im Übergang Schule-Beruf an einheitlichen Konzepten zur Umsetzung von Inklusion und einer verbindlichen politischen Handlungsstrategie (Zoyke/Vollmer 2016b). Problematisch sind die Grenzen inklusiver Anspruchshaltungen, die sich beispielsweise darin zeigen, dass für junge Menschen mit Behinderung ein direkter Einstieg auf den allgemeinen Arbeitsmarkt in der Regel nicht möglich ist. Neben mangelnder (Ver-)Änderungsbereitschaft des Personals, inklusive Veränderungsschritte pathologischen Sichtweisen vorzuziehen (Diezemann 2016), ist eine unzureichende Vorbereitung für die Arbeitswelt zu konstatieren. Als große Barriere in der Ausbildung der Personengruppe ist die mangelnde Passung zwischen Anforderungen am Arbeitsplatz und den Voraussetzungen der Jugendlichen zu sehen (Pool Maag 2017: 127). Auch zahlreiche Jugendliche ohne Behinderung scheitern am Ausbildungsmarkt, was die Schwierigkeit gelingender Übergänge in Berufsausbildungen noch unterstreicht (Makarova 2017: 43). Eine gemeinsame Beschulung allein reicht daher nicht, um von Inklusion zu sprechen. Sofern berufliche Ausschlüsse nicht verhindert werden, wird noch kein konzeptioneller Unterschied zwischen Inklusion und Integration deutlich, der die Begriffsanwendung rechtfertigt (Rosenberger 2017: 118f).

Abseits dessen stellt sich die Frage, inwiefern inklusive Veränderungen von Arbeitsverhältnissen erzeugt werden könnten und wie neue Formen der Unterstützung geschaffen werden sollen. Schließlich bedeutet selbst ein gelungener Übergang in den Beruf keine Garantie für dauerhafte sichere Erwerbsbiografien und Schutz vor Armutsrisiken für einen Großteil der Schüler*innen mit Förderbedarf (ebd.). Die Potentiale von Inklusion in der beruflichen Bildung interpretiert Biermann (2017) mit Skepsis und sieht Chancen nur darin, dass durch die heterogenen Lerngruppen in der Regelschule zumindest häufiger qualifizierte Abschlüsse erreicht werden können, die den Übertritt in das Berufsleben erleichtern. Die Chancen von Inklusion seien kritisch zu sehen, da die Ansprüche der Betriebe an Auszubildende umfassender geworden sind. Darüber hinaus sei die Anwendung des Inklusionsbegriffs in der beruflichen Bildung schon deshalb irreführend, weil in der ausdifferenzierten Förderlandschaft jeweils spezifische Angebote für die Zielgruppe bestünden (ebd.).

Wie bereits formuliert sieht sich diese Dissertation nicht in einer Tradition, die versucht, den Inklusionsbegriff zu ‚biegen‘, bis er keine Bedrohung (mehr) für etablierte Institutionen im bestehenden (Aus-)Bildungssystem darstellt. Vielmehr soll die Analyse gerade die ‚Schwachstellen‘ herausstellen, die sich bei der Anpassung ebendieser an eine zunehmend komplexe soziale und politische Außenwelt ergeben. Mit der Einnahme einer distanzierten rehabilitationssoziologischen Perspektive können Widersprüche und Gegensätze zwischen pädagogischen, normativen und gesellschaftspolitischen Ziel- und Idealvorstellungen sichtbar werden; diese können kontrastiert und Potentiale und Grenzen inklusiver Bemühungen abgebildet werden. Somit ist die wissenschaftliche ‚Abarbeitung‘ am Begriff der Inklusion hilfreich, da die eingenommene rehabilitationssoziologische Perspektive es ermöglicht, der aufgezeigten Begriffsdiffusion des Inklusionsbegriffs zu entkommen. Das bietet die Chance, sich unter Verwendung eines soziologischen Begriffs- und Theorieverständnisses von pädagogischen und normativen sowie politisch indizierten Perspektiven zu emanzipieren und den Themengegenstand soziologisch zu analysieren.

4.2 Sonderpädagogische Förderung im Schulsystem

Nachdem zentrale Mechanismen und theoretische Bezüge erläutert wurden, werden nachfolgend die Passagen der Schulbildung und darauf aufbauend in Kapitel 4.3 die Institutionen der beruflichen Bildung gezielt betrachtet.

Generell können Schüler*innen mit SPF in Regel- und Förderschulen unterrichtet werden. Die Förderschulen existieren parallel zu den stratifizierten Regelschulformen und sind durch ihre Ausdifferenzierung in einzelne Förderschwerpunkte²¹ gekennzeichnet und auf die jeweiligen ‚Behinderungsarten‘ der Schüler*innen zugeschnitten. Im Rahmen der inklusiven Schulentwicklung haben die Förderschulen bislang keinen funktionalen, organisatorischen oder numerischen Bedeutungsverlust erfahren. Es werden in den letzten Jahren zwar mehr Schüler*innen in Regelschulen unterrichtet, gleichzeitig aber auch immer mehr

²¹ Dem Förderschwerpunkt Lernen sind aktuell 34,6% aller Schüler*innen mit Förderbedarf zugeordnet, es folgen emotionale und soziale Entwicklung (ESE) mit 17,2% sowie geistige Entwicklung mit 16,9%, Sprache mit 10,1% sowie Körperliche und motorische Entwicklung (KME) mit 6,8%; weitere Anteile machen die Sinnesbeeinträchtigungen und übergreifende Förderschwerpunkte aus. Es lassen sich erhebliche Differenzen zwischen den Bundesländern feststellen, was die allgemeine Förderquote, die Förderschulbesuchsquote (zwischen 5-10%) sowie die ‚Integrationsquote‘ betrifft, was auf unterschiedliche Diagnose- und Zuweisungsverfahren schließen lässt (KMK 2021; KMK 2020: XV).

sonderpädagogisch gefördert²². Die Erhöhung der allgemeinen Förderquote ist durch die so genannte 'Umetikettierung' von Schüler*innen zu erklären, die bisher ohne sonderpädagogische Förderung auskamen (KMK 2021, 2020; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 117). Im Zuge dieser ‚Förderkonjunktur‘ lässt sich ein substantieller Bedeutungszuwachs für den Arbeitsbereich sonderpädagogischer Förderung konstatieren (KMK 2021, 2020: XV). Die Förderschule stellt bundesweit für ca. zwei Drittel der hier betrachteten Zielgruppe den Startpunkt für Transitionsprozesse dar (Aichele 2019) und ist damit nach wie vor der primäre Lernort für die berufliche Orientierungsphase. Grundsätzlich stellen Förderschulen hinsichtlich der Rahmenbedingungen bessere Förderbedingungen als Regelschulen bereit. Sie weisen eine günstigere Schüler*innen-Lehrer*innen-Relation auf, bieten kleinere Klassen, haben mehr personelle Ressourcen durch Assistenzkräfte und fachspezifisch ausgebildete Lehrkräfte für die einzelnen Förderschwerpunkte, etc. (Dietze 2019; Moser/Dietze 2015). Die Selbstbezeichnung bzw. -betitelung 'Schulen für optimale Förderung' (Wocken 2011) spielt auf diese Förderungsbedingungen an und verweist auf die objektiven Vorteile gegenüber der Regelschule. Die Fortexistenz der Förderschulen als segregierende Lernorte wird im Kontext der UN-BRK und den politischen Veränderungsbestrebungen jedoch in Frage gestellt und z.T. die Abschaffung gefordert (Aichele 2019; Klemm 2018). Speziell der größte der separierenden Förderschultypen, die Schule für Lernbehinderte²³, zieht gesteigerte wissenschaftliche Kritik auf sich (Powell et al. 2021; Aichele 2019; Pfahl 2011).

Organisatorisch stehen die Förderschulen in der Tradition der Hilfsschulen, mit der Funktion, den Regelschulen schwierige Schüler*innen ‚abzunehmen‘ (Wacker 2020; van Essen 2013).

²² Im Schuljahr 2019/20 betrug die allgemeine Förderquote insgesamt 7,6%, damit wurden über 570.000 Schüler*innen von der 1. bis 10. Klasse sonderpädagogisch gefördert. Aktuell werden 3,4% in Regelschulen unterrichtet, welches einen bedeutsamen Anstieg der ‚Integrationsquote‘ darstellt (0,7% im Jahr 2001, 1,1% in 2009, 2,7% in 2017). Hingegen liegt die Förderschulbesuchsquote (separate Beschulung in der Förderschule) aktuell bei 4,2%, diese hat sich in den letzten 20 Jahren nur geringfügig reduziert (KMK 2021; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 117).

²³ Bis heute liegt für den Terminus 'Lernbehinderung' keine eindeutige Begriffsbestimmung vor (van Essen 2013). Die Kategorie war und ist ständigen temporären und konjunkturellen Veränderungen unterworfen. Die 'Lernbehinderung' ist u.a. ein administrativer Begriff im deutschen Schulrecht, ein internationales Pendant bzw. vergleichbare Klassifikation existiert nicht (Pfahl 2011). Bleidick (1980) formulierte provokativ: „Lernbehindert ist, wer eine Schule für Lernbehinderte besucht“ (ebd.: 130) und verwies damit auf die segregierende und etikettierende Wirkung der Institution. Der Begriff der Lernbehinderung erweist sich dabei als flexible, relationale Kategorie, die erst in Bezug auf konkrete schulische Erwartungsnormen feststellbar ist. Mit der Klassifizierung einer Lernbehinderung werden nicht Personeneigenschaften beschrieben, sondern sie stellt eine genuin schulische Unterscheidungsweise dar, die entlang standardisierter Leistungs- und Verhaltenserwartungen in selbstreferentiellen Prozessen hergestellt wird (Pfahl 2008, 2011). Die Problemlagen und negativen Auffälligkeiten der Schüler*innen im Förderbereich Lernen zeigen sich häufig, aber nicht alleinig, in Lern-, Leistungs- oder Anpassungsproblemen (Hofmann-Lun 2011), welches die Annahmen angeborener Einflussfaktoren wie Intelligenzminderung, ‚Schwachsinnigkeit‘ o.ä. als erklärende Alltagstheorien, existent hält (van Essen 2013).

Diese 'Entlastungsfunktion' (Fend 2009) der Förderschulen ist bis heute, trotz wechselnder Definitionen und Zielbeschreibungen der Kultusministerkonferenz (KMK), konstitutiv und existenzlegitimierend. Jedoch werden die separierenden ‚Sonderpädagogischen Fördersysteme‘ (Powell et al. 2021; Powell/Pfahl 2012) seit langem als selbstreferentielle Systeme²⁴ kritisiert (Powell et al. 2016; Pfahl 2011). Diese Fördersysteme versorgen sich autonom mit Mitgliedern, rechtfertigen und reproduzieren sich selbst mit eigens entwickelten Diagnosesystemen, indem fortlaufend Jugendliche mit besonderem Förderbedarf identifiziert und ‚bearbeitet‘ werden, da diese – so der etablierte Diskurs und die Deutung – in der Regelschule nicht entsprechend gefördert werden könn(t)en (Powell et al. 2021). Rehabilitationssoziologisch interpretiert erfüllt die Förderschule eine doppelte Entlastungsfunktion: Sie entlastet zum einen die Regelschule und nimmt dieser störende Schüler*innen ab. Zum anderen stellt sie an ihre Schüler*innen Erwartungen, die in ihrem Handlungssetting als angemessen erscheinen. Sie sozialisiert damit in die ‚Rolle des Behinderten‘ (Haber/Smith 1971) hinein. Die Institution erscheint passgenau für die Bedürfnisse der Schüler*innen zu sein und funktioniert in der Annahme, in bester pädagogischer Absicht zu handeln (Powell et al. 2021; Pfahl 2011, 2008).

Bildungspolitisch brisant ist, dass die Förderschule als statusniedrigste Schulform als ‚Bildungskeller‘ (Klemm 2017) identifiziert und kritisiert wird, in der sich Kinder mit ungünstigeren Hintergrundmerkmalen und Bildungsvoraussetzungen konzentrieren. Die sozialstrukturelle Zusammensetzung der Förderschule, speziell im Förderschwerpunkt Lernen, deutet im Vergleich mit statushöheren Schulformen auf eine klare soziokulturelle und ökonomische Benachteiligung der Heranwachsenden hin. Ungefähr 80–90% der Schüler*innen der Förderschule Lernen können der sozialen Unterschicht zugeordnet werden. Schüler*innen aus kinderreichen Familien mit hohem Armutsrisiko sowie Kinder mit Migrationshintergrund sind in der Förderschule Lernen überrepräsentiert. Die Eltern(-teile) weisen zumeist ein deutlich geringeres kulturelles Kapital auf (gemessen an Bildungszertifikaten, Bücherbestand, soziokultureller Bildungsnähe, etc.), sind häufiger

²⁴ Die systemtheoretische Sicht auf Förderschulen (und ihre Identifizierung als selbstreferentielle Systeme und Entlastungsinstitutionen) bringt eine ambivalente Deutung hervor: Einerseits können Förderschulen in dem Verständnis der strukturell-funktionalen Systemtheorie nach (Parsons 2009) als erfolgreich interpretiert werden, da ihnen trotz Veränderungen der Umwelt (Stichwort inklusive Schulentwicklung) der dauerhafte Systemerhalt gelingt. Andererseits kann die Förderschule dem systemtheoretischen Verständnis von (Luhmann 1999) folgend, eigentlich als gescheitert betrachtet werden, da keine adäquate Anpassung an andere Funktionssysteme wie z.B. Politik oder Wirtschaft erfolgt und fortlaufend unqualifizierte bzw. nicht brauchbare Absolvent*innen und Abgänger*innen produziert werden.

arbeits- bzw. erwerbslos und armutsgefährdet als Eltern(-teile) aller anderen Schulformen (Powell et al. 2021; Dietze 2019; Klemm 2018; Euen et al. 2015; Powell/Wagner 2014; Wocken 2011). Diese Befunde gelten nachrangig auch für die beiden anderen großen Förderschultypen mit den Förderschwerpunkten ESE und geistige Entwicklung, manifestieren sich jedoch in der Schule für Lernbehinderte am deutlichsten (Dietze 2019). Die sozioökonomische bzw. - kulturelle Benachteiligung, und damit die ungünstigen Sozialisationsbedingungen, sind für die meisten Förderschüler*innen konstitutiv. Es besteht ein enger Zusammenhang zwischen der sozialstrukturellen Zusammensetzung der Schüler*innenschaft der Förderschule und dem Lernerfolg (Klemm 2017; van Essen 2013).

Die Missbilligung der Förderschulen, speziell die der unspezifischen Behinderungsarten (Lernen, ESE, Sprache), wird seit langem verbunden mit Hinweisen auf die mangelnde Qualifizierung der Schüler*innen für die Arbeitswelt (Wacker 2020; van Essen 2013; Hofmann-Lun 2011). Beanstandet wird, dass es kaum gelinge, im „Schonraum Förderschule“ (Schumann 2007) die Absolvent*innen und Abgänger*innen zu formalen Bildungszertifikaten zu führen und nötige fachliche Kompetenzen und Sekundärtugenden für den Berufseinstieg zu vermitteln. Der Besuch der Förderschule führt häufig zu keinem Schulabschluss, was eine verheerende Signalwirkung hat: Es zeigt potentiellen Ausbildungsbetrieben an, dass nur geringe Fähigkeiten und Fertigkeiten von den Schüler*innen zu erwarten seien (Wacker 2020; van Essen 2013; Hofmann-Lun 2011). Die mangelnde Vorbereitung der Förderschüler*innen auf das Berufsleben wird wiederum von zuständigen Fachleuten im Ausbildungs- und Übergangssystem kritisiert (Blanck 2020; Hofmann-Lun 2011). Abseits des geringen Leistungsniveaus wird beanstandet, dass es in der ‚Schonraumfalle‘ Förderschule (Schumann 2007) nicht gelinge, den Schüler*innen ein positives Selbstkonzept und das nötige Leistungszutrauen für die Transitionsphase und die nachschulische Arbeitswelt zu vermitteln (Wacker 2020; van Essen 2013; Hofmann-Lun 2011).

Aktuelle Daten (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 144f) stützen diese skeptische Einschätzung. Von knapp 32.000 Schulabgänger*innen der Förderschulen gingen bundesweit 72,3% ohne Schulabschluss, 23,8% mit Hauptschul- und 3,6% mit mittlerem Abschluss ab, 0,2% erreichten die Hochschulreife. Noch immer entfallen fast die Hälfte aller Schulabgänger*innen ohne Hauptschulabschluss (insgesamt 6,8% im Jahr 2018) auf die Förderschule. Es gibt Hinweise darauf, dass die Beschulung an Regelschulen für Schüler*innen

mit SPF die Chancen auf einen Schulabschluss erhöhen. Die Daten zeigen, dass die Schüler*innen mit SPF an Regelschulen seltener ohne Abschluss bleiben und häufiger einen Hauptschul-, bzw. mittlerem Schulabschluss erreichen (ebd.).

Bei der Kompetenzentwicklung zeigt sich ein differenzierteres Bild. Im Rahmen der PISA Zusatzerhebung untersuchten Müller et al. (2017) die Kompetenzen von 15-jährigen testfähigen Schüler*innen mit SPF an Förderschulen primär im Förderschwerpunkt Lernen und ESE. Der Großteil der Jugendlichen an Förderschulen liegt auf bzw. unter der Stufe I und verfügt damit nicht einmal über grundlegende Kompetenzen. Bezogen auf das PISA Grundbildungskonzept (OECD 2013) ist bei einem derart niedrigen mittleren Kompetenzniveau davon auszugehen, dass anstehende Entwicklungsaufgaben bezüglich der gesellschaftlichen Teilhabe oder im Rahmen der weiteren Schul- und Ausbildungskarriere zumindest erschwert sind. Jedoch zeigt sich ebenso, dass kein homogen niedriges Leistungsniveau an den Förderschulen besteht. Im Bereich Naturwissenschaften und Lesen sind auf Kompetenzstufe II und III zusammengefasst rund 20% vertreten, in Mathematik wird Stufe II von 10% der Schüler*innen erreicht. Das von PISA definierte Mindestniveau wird demnach von einem nicht zu vernachlässigenden Anteil der Schüler*innen erbracht. Die Ergebnisse und aufgezeigten Varianzen in den Leistungsniveaus von Förderschüler*innen der PISA-Zusatzerhebung (Müller et al. 2017) werden durch Ergebnisse nationaler (Lehmann/Hoffmann 2009; Wocken/Gröhlich 2009; Wocken 2000, 2005, 2011) sowie internationaler (Albus et al. 2014; OECD 2007; 2009; U.S. Department of Education 2013b; 2013a) Studien seit der Jahrtausendwende gestützt.

Hinsichtlich der Auswirkung des Lernortes auf die Kompetenzentwicklung zeigte sich in den meisten internationalen Untersuchungen der letzten vier Jahrzehnte, dass Schüler*innen im gemeinsamen Unterricht häufiger bessere schulische Leistungen zeigen als in separierten Klassen oder Schulen (Baker et al. 1995; Lindsay 2007; Carlberg/Kavale 1980). Dieser Befund bestätigte sich im deutschsprachigen Raum immer wieder (Haeberlin et al. 1991; Merz 1982; Tent et al. 1991). Bundesweite vergleichende Untersuchungen zum Kompetenzniveau von Schüler*innen mit SPF unter Verwendung standardisierter Kompetenztests für die Sekundarstufe (Wocken/Gröhlich 2009; Wocken 2005, 2000; Lehmann/Hoffmann 2009) zeigten, dass die Schüler*innen aus Förderschulen der siebten Klasse gegenüber der Vergleichsgruppe von Grundschüler*innen der 4. Klasse sowohl im Leseverständnis als auch

in Mathematik signifikant schlechtere Ergebnisse in der Größenordnung einer mittleren Effektstärke hatten (Wocken/Gröhlich 2009). Ähnliche Befunde zeigten sich bei Untersuchungen zur Lernausgangslage an Förderschulen (LAU-F), bei denen die Rechtschreibleistungen von Schüler*innen aus Förderschulen in der siebten Jahrgangsstufe untersucht und einer Vergleichsgruppe aus Gymnasien, Haupt- und Realschulen der fünften Jahrgangsstufe gegenübergestellt wurden (Wocken 2000; 2005). Ergebnisse der PISA Studie zeigen, dass Schüler*innen der 9. Klasse mit SPF im Förderschwerpunkt Lernen in Förderschulen im Vergleich zu allen anderen gemessenen Gruppen die geringste schulische Kompetenz aufweisen und ihre Leistungen größtenteils unterhalb der Kompetenzstufe I liegen (Gebhardt 2015). Inklusiv unterrichtete Schüler*innen weisen einen höheren sozioökonomischen Status auf und zeigen im Vergleich zu Schüler*innen an Förderschulen signifikant bessere Leistungen. Auch diese Resultate bestätigen ältere Studien (Merz 1982; Tent et al. 1991; Wocken/Gröhlich 2009; Kocaj et al. 2014) und bestärken die bundesweite Generalisierbarkeit der Ergebnisse. Zusammengefasst zeigen die Schulleistungsstudien zum Kompetenzerwerb von Schüler*innen mit SPF in Deutschland folgende Hauptkenntnisse: Es besteht eine große Heterogenität bei den fachlichen Leistungen innerhalb der Schüler*innenschaft. Die Förderschule schneidet in den meisten Studien als Lernort schlechter ab als inklusive bzw. integrative Settings. Ein Großteil der Schüler*innen mit SPF in der 9. Klasse verfügt nur über unzureichende schulische Kompetenzen für den späteren Arbeitsmarkt.

Daher stellt sich die Frage, ob es abseits des Leistungsniveaus auch positive Aspekte im Schonraum der Förderschule gibt, z.B. in Bezug auf das Selbstkonzept, die Lebenszufriedenheit oder das Wohlbefinden der Schüler*innen. Bei der schulischen Inklusion zeigen sich zwar Vorteile hinsichtlich der schulischen Leistungen, zum Selbstkonzept fallen die Ergebnisse jedoch neutral aus. Beim Selbstkonzept wurde in früheren Studien kein Unterschied zwischen inklusiv unterrichteten Schüler*innen und Förderschüler*innen gefunden (Gebhardt/Heimlich 2018: 1254; Bear et al. 2002). Im schulleistungsbezogenen Selbstkonzept weisen Schüler*innen mit SPF geringere Werte als Schüler*innen ohne SPF auf. Die Schüler*innen mit SPF sind sich ihren Schwierigkeiten im Lernen zwar bewusst, das hat jedoch keine Auswirkungen auf ihr globales Selbstkonzept (Bear et al. 2002). Ebenso gibt es keine negativen Befunde zur Inklusion bezüglich des sozialen oder emotionalen Selbstkonzepts

(Rossmann et al. 2011; Sauer et al. 2007). Im Vergleich zum Selbstkonzept sind die Angaben der Schüler*innen mit SPF bei Fragen nach Freundschaften und sozialer Partizipation in der Klasse deutlich kritischer einzuschätzen. Schüler*innen mit SPF haben weniger Freunde, fühlen sich weniger akzeptiert, häufiger ausgegrenzt und sehen sich selbst häufiger als Opfer aggressiver Handlungen als Schüler*innen ohne SPF, wie Ergebnisse älterer Studien verdeutlichen (Pijl et al. 2008; Huber 2006; Klicpera/Gasteiger-Klicpera 2003).

Unbestritten ist die Schule neben der Leistungsentwicklung auch für die psychosoziale Entwicklung und das subjektive Wohlbefinden der Kinder von zentraler Bedeutung (Bilz et al. 2016; Rathmann et al. 2016). Daher sind abseits des Leistungsniveaus und Selbstkonzepts die Fragen nach dem Wohlbefinden²⁵ und damit nach der Schul- und Lebenszufriedenheit von hohem Interesse für die Analyse der schulischen Transitionsphase. Das allgemeine Wohlbefinden von Jugendlichen mit SPF wird schon lange als wichtiger Indikator für eine gelingende oder misslingende pädagogische Integration in der Schule herausgestellt (Haeberlin et al. 1989; Haeberlin et al. 1991) und ist als Indikator der Schulqualität für die inklusive Schule von hoher Bedeutung (Kuhl et al. 2015). Das schulische Wohlbefinden von Heranwachsenden mit und ohne SPF wurde bislang für den spezifischen Teilaspekt der Schulzufriedenheit untersucht, mit inkonsistenten Befunden (Venetz 2015). McCoy/Banks (2012) kommen zu dem Schluss, dass Schüler*innen mit SPF eine geringere Schulzufriedenheit aufweisen als Heranwachsende ohne SPF. Sie weisen auf eine höhere Schulzufriedenheit bei Schüler*innen mit SPF in integrativen Settings hin. Die Längsschnittuntersuchung von Schwab (2014) konnte dagegen keinen signifikanten Unterschied in der Schulzufriedenheit zwischen Schüler*innen mit bzw. ohne SPF feststellen (Schwab et al. 2015). Allgemein sind Aspekte des Wohlbefindens ungleich verteilt nach sozioökonomischen Status der Familien und besuchter Schulform (Rathmann et al. 2018a). Mit Daten des deutschen HBSC-Surveys (Rathmann et al. 2016) ließ sich zeigen, dass die wahrgenommene Schulzufriedenheit mit der Schulform korrespondiert, z.B. sind Gymnasiast*innen zufriedener als Schüler*innen anderer Schulformen. Jedoch berichten auch Förderschüler*innen ähnlich häufig eine höhere Schulzufriedenheit und darüber hinaus seltener eine hohe schulische Belastung als Kinder anderer Schulformen (Vockert et al. 2018: 324ff). Als wichtiger Indikator für das allgemeine

²⁵ Bei dem Wohlbefinden handelt es sich um ein mehrdimensionales Konstrukt das neben psychologischen und affektiven Komponenten auch die Lebenszufriedenheit als kognitive Komponente umfasst (Vockert et al. 2018: 321).

Wohlbefinden wird in den Erhebungen der HBSC-Surveys und den PISA-Surveys ebenso die Lebenszufriedenheit erhoben. In der Zusammenschau der Ergebnisse weisen Schüler*innen mit SPF meist eine geringere Lebenszufriedenheit auf als Schüler*innen höherer Schulformen. Förderschüler*innen der Sekundarstufe wurden bislang zwar vereinzelt in Studien zum Wohlbefinden (Bilz et al. 2016; Rathmann et al. 2016) herangezogen, aufgrund der mangelnden Datenlage ist ein Vergleich mit anderen Schulformen jedoch schwierig (Vockert et al. 2018: 329ff).

Studien, die Unterschiede des Beschulungsortes in Bezug auf die Lebenszufriedenheit von Schüler*innen mit SPF untersuchen, lagen bisher nicht vor (siehe Artikel I). Angelehnt an die erste Teilfragestellung, die nach der Ausgangslage der Schüler*innen in der Phase der Berufsorientierung im Übergangsprozess fragt, ist daher von Interesse, ob der Beschulungsort einen Einfluss auf die Lebenszufriedenheit für Schüler*innen mit SPF hat und damit für den weiteren Transitionsprozess von Bedeutung ist.

4.3 Stationen im Übergang Schule-Beruf

Der Übergang Schule-Beruf kann als Abfolge aufeinander folgender Stationen gedeutet werden. Die Phase der beruflichen Orientierung und Bildung erstreckt sich dabei von der schulischen Berufsorientierung über die optionale Berufsvorbereitung bis zur angestrebten Berufsausbildung, bevor der Einstieg in den Arbeitsmarkt vonstattengeht. Diese Stationen werden folgend in ihrer konzeptionellen Natur sowie sozialstrukturellen Entwicklung beleuchtet.

4.3.1 Berufsorientierung

Die Berufsorientierung stellt eine jahrgangs- und fächerübergreifende schulische Aufgabe dar. Die schulische Verpflichtung dieser Übergangsvorbereitung ist seit 1993 gesetzlich verankert und durch die KMK geregelt: Die Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt ist verpflichtender Bestandteil für alle Bildungsgänge in der Sekundarstufe I (KMK 2013: 9). Das Ziel der Berufsorientierung ist die Aneignung spezifischer Kenntnisse, Erfahrungen und Fähigkeiten für die spätere Berufswahl. Nach Schudy (2013: 81) soll den Schüler*innen ermöglicht werden, eine rationale Entscheidung für den Start in ihren ‚Erstberuf‘ zu treffen. Diese Entscheidung

soll auf der Abwägung zwischen subjektiven Interessen und Voraussetzungen basieren, sowie, soweit vorhersehbar, zwischen objektiven, d.h. aktuellen und zukünftigen Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarktbedingungen erfolgen. Die Berufsorientierung ist damit ein zentrales bildungspolitisches Instrument im Rahmen der schulischen Transitionsvorbereitung und Hinführung in die Arbeitswelt mit hoher Bedeutung für den schulischen Qualifizierungs- und Sozialisationsauftrag sowie den Berufswahlprozess der Jugendlichen (Brüggemann/Rahn 2020).

In der konkreten Umsetzung der Berufsorientierung wird sich vor allem auf die Prozessphasen ‚Information‘ und ‚Praxis‘ fokussiert (Tillmann 2018; Brüggemann/Pichl 2011), die Erkundung der ‚Potentiale‘ hingegen bleibt weitestgehend unberücksichtigt. Nentwig (2018) kritisiert, dass die Vielfalt der gesetzlich vorgegeben Maßnahmen, speziell die Potentialerkundung, in der Regel nur unzureichend umgesetzt wird. Je höher die Schulform, desto geringer ist die Intensität der Berufsorientierung. Ein umfassendes Angebot der Berufsorientierung findet vorwiegend an Förder- und Hauptschulen statt, jedoch meistens in Form von Praxisbezügen im Fach Arbeitslehre (Nentwig 2018). Dabei kann die Berufsorientierung als didaktische Kernaufgabe der Förderschulen bezeichnet werden (KMK 2019; Hofsäss 2007). Brüggemann (2013: 13) fordert daher auch, eine individualisierte, bedürfnisorientierte und durchlässige Angebotsstruktur zu schaffen, anstatt jahrgangsbezogene Pauschalangebote nach dem ‚Gießkannenprinzip‘ anzubieten. Eine inklusive Bezugnahme für Schüler*innen mit SPF und entsprechender Anpassung des Berufsorientierungsangebots erfolgt jedoch nur selten (ebd.; Nentwig 2018). Schellenberg/Hofmann (2013) geben an, dass die meisten Schulen den modellhaften Berufsorientierungsprozess für die Schüler*innenschaft mit Förderbedarf lediglich ‚auflockerten‘ und nur partiell umsetzten. Weiter heben sie die Notwendigkeit eines frühen Beginns der Berufsorientierung für Jugendliche mit SPF heraus. Ansonsten bestehe die Gefahr, dass weniger Zeit bleibe, sich mit persönlichen Stärken und Schwächen sowie der eigenen Behinderung auseinanderzusetzen (ebd.; Häfeli et al. 2014: 142). Konkret kann es dann, vermittelt durch die Lehrkräfte, zu schnellen, harten Cooling-out Effekten kommen: Dann werden die genannten Optionen meist auf ‚Behindertenberufe‘ beschränkt und die Jugendlichen in Fachpraktiker-Ausbildungen nach §66 BBiG/§42mHwO ‚gedrängt‘. Für den Prozess der Ablösung vom ‚Traumberuf‘ sollte also genug Zeit gegeben werden, um die ggbf. eingeschränkten und langsameren Selbstreflexionsprozesse und eine bewusste reflektierte

Entscheidung für den Ausbildungsberuf zu ermöglichen (Weißmann/Thomas 2020; Häfeli et al. 2014). In diesem Zusammenhang heben Sponholz/Lindmeier (2017) die Bedeutsamkeit einer habitussensiblen Berufsorientierung²⁶ hervor.

Zusammengefasst bestehen für die schulische Berufsorientierung zur Vorbereitung der Transition in berufliche Bildungsprozesse hohe Anspruchshaltungen und Herausforderungen, um das nötige Rüstzeug für berufliche Übergänge zu vermitteln. Dabei ist bislang unklar, was genau eine ‚inklusive Berufsorientierung‘ charakterisiert, welche Ziele sie verfolgen soll und inwieweit sich diese von der bisherigen, d.h. ‚gewöhnlichen‘ schulischen Berufsorientierung für Schüler*innen mit SPF abgrenzt. Diese offenen Fragen sind Gegenstand der Begriffsanalyse zur inklusiven Berufsorientierung in Beitrag II. Sie geht den diskursiven Formationen des Begriffspaars nach und trägt damit zur Klärung der ersten Teilfragestellung bei, die nach der Ausgangslage für Schüler*innen mit SPF in der Phase der Berufsorientierung fragt.

4.3.2 Berufsvorbereitung

Für behinderte und gering qualifizierte Jugendliche ist das Ende der Sekundarstufe I die zentrale Wegegabelung der Transition in die Arbeitswelt. Die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit stellt dabei für viele Jugendliche mit SPF einen schwierigen Reflexionsprozess dar (Weißmann/Thomas 2020; Galiläer 2015). Viele oszillieren zwischen ihren eigenen beruflichen Wunsch- und externen Zielvorstellungen (Rosenberger 2017). Die Vorbereitung und Begleitung des Übergangs ist für Jugendliche mit SPF von besonderer Bedeutung, um grundlegende Kompetenzen zu fördern und weiter auszubauen. Viele münden zunächst in den sogenannten Übergangssektor ein (BMBF 2021; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Die Maßnahmen des beruflichen Übergangssystems sollen junge Menschen im Übergang in die Berufsausbildung unterstützen und der ‚Kompetenzförderung‘ dienen. Mit der schulischen Berufsvorbereitung besteht die Option, einen Schulabschluss nachzuholen, um damit die Wettbewerbsfähigkeit der Heranwachsenden auf dem Ausbildungsmarkt zu erhöhen (ebd.). Der Übergangssektor stellt ein z.T. unübersichtliches Bündel verschiedener schulischer und außerschulischer

²⁶ Sponholz/Lindmeier (2017) betonen die Notwendigkeit einer Handlungsdisposition, die über Fachwissen hinaus geht. Eine Habitussensibilität kann die professionell handelnden Lehrkräfte in die Lage versetzen, nicht nur das Problem zu identifizieren, sondern auch die Problemsicht der Schüler*innen zu erkennen.

Bildungsangebote berufsvorbereitender Maßnahmen dar. Das Übergangssystem mit seiner variablen Zahl an Teilnehmer*innen (aktuell 255.000) fungiert als Scharnier zwischen Schule und Berufsausbildung und erfüllt eine Pufferfunktion. Hauptsächlich sind es Schulentlassene ohne Hauptschulabschluss, die zunächst eine oder mehrere Maßnahmen des Übergangssektors absolvieren. Aktuell machen sie einen Anteil von 70% aus (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 152; 160ff). Trotz der Heterogenität des Angebotsspektrums, der unbeständigen Teilnehmer*innenzahl und der institutionellen Förderkonjunktur einzelner Programme eint alle berufsvorbereitenden Maßnahmen, dass durch sie kein qualifizierender Berufsabschluss erworben werden kann. Die Berufsvorbereitung stellt daher einen möglichen, aber formal nicht notwendigen Zwischenschritt in Transitionsprozessen von der Schule in die Berufsausbildung dar. Vor allem formal gering qualifizierte Jugendliche ohne Schul- bzw. Hauptschulabschluss, darunter viele mit SPF, münden häufiger in den Übergangssektor ein und verweilen dort länger als Höherqualifizierte (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 160ff). Die Transition in die Arbeitswelt ist für Jugendliche mit SPF häufig komplexer, auch besteht für sie die Gefahr so genannter ‚Maßnahmekarrieren‘ (Niehaus et al. 2012; Klinkhammer/Niehaus 2015). Das ist dann der Fall, wenn mehrere Maßnahmen hintereinander absolviert werden. Daher stehen die Bildungsgänge in der Kritik, sie seien ineffiziente Warteschleifen, die erfolgreiche Übergänge in den Arbeitsmarkt eher verzögerten, statt zu fördern. Die Diskussion zur Inklusion in der beruflichen Bildung (Zoyke/Vollmer 2016a) verstärkt diese Kritik, da die Maßnahmen im Verdacht stehen, gesellschaftliche und arbeitsweltbezogene Exklusionsprozesse sogar zu verschärfen (Heisler 2016).

Die Diskussionen zu Sinn und Zweck des Übergangssektors gehen seit längerer Zeit einher mit Befunden einer mangelnden Ausbildungsreife²⁷, die auf unzureichende Kompetenzen der Absolvent*innen und Schulabgänger*innen der Sekundarstufe I rekurriert (Eberhard 2020; Hammer et al. 2015: 19ff). Das Konstrukt der Ausbildungsreife ist bis heute umstritten (Eberhard 2020) und ein zentrales Regulierungswerkzeug im Transitionsprozess. Die derart markierten Jugendlichen - hier wird der Theoriebezug zum Labeling Approach deutlich – gelten als noch nicht bereit für die Berufsausbildung, da die als notwendig erachteten

²⁷ Der Begriff der Ausbildungsreife ist 2005 von einer Expert*innengruppe entwickelt worden. Subsummiert werden unter dem Label schulische Basiskenntnisse und überfachliche (Schlüssel-)Kompetenzen mit Bezug auf Arbeits- und Sozialverhalten (BA 2006).

Kompetenzen noch nicht bzw. nur unzureichend entwickelt sind. Die Folgen für die etikettierten Jugendlichen sind gravierend:

„Die Stigmatisierung von Jugendlichen als nicht »ausbildungsreif« und ihre Ausgrenzung von beruflichen Teilhabechancen ziehen somit eine bildungsbiografische Demarkationslinie und entscheiden zu einem sehr frühen Entwicklungszeitpunkt über den weiteren Bildungsweg und spätere Lebenschancen der Betroffenen.“ (Dobischat/Schurgatz 2014: 48)

Die wissenschaftliche Kritik zielt vor allem auf die unklare Operationalisierbarkeit des Begriffs ab, die mit einer Diskussionsverschiebung einhergeht (Eberhard 2020; Dobischat et al. 2012): hin zu der ‚Unzulänglichkeit‘ der jungen Erwachsenen und weg von der strukturellen Beschaffenheit des Ausbildungswesens, das zu wenige Ausbildungsplätze für leistungsschwache Schüler*innen bereitstellt und wachsende Leistungsansprüche einfordert. Dobischat et al. (2012) konnten in ihrer Studie keine Belege ausmachen, die diese einseitige Fehlpassung erklären und die These eines Leistungsverfalls oder mangelnde Ausbildungsreife der Jugendlichen bestätigen. Vielmehr handele es sich bei dem Schlagwort Ausbildungsreife um einen diffusen Begriff, der sich einer wissenschaftlich fundierten Operationalisierung entziehe. Die Debatte stelle nur bedingt eine objektive Auseinandersetzung über das Leistungsvermögen der nachwachsenden Generation dar, sie sei vielmehr mit einer klaren politischen Funktion versehen:

„Durch die Kritik an der „Ausbildungsreife“ vieler Jugendlicher werden Strukturprobleme des Ausbildungssystems pädagogisiert und interessenpolitisch zur Legitimation des Status quo auf dem Lehrstellenmarkt eingesetzt. Gleichzeitig werden damit bildungspolitisch fragwürdige staatliche Intervention und Institutionen wie das berufliche Übergangssystem legitimiert.“ (Dobischat et al. 2012: 4)

Die Berufsvorbereitung stellt damit ein bildungspolitisch umstrittenes Instrument dar, welches gleichsam sowohl der Förderung als auch der Selektion dient und den Ausschluss von Berufsausbildungen mit Verweis auf unzureichende Passung der Individuen legitimiert. Dabei könnte der Rückgang der Zahl von Schulabsolvent*innen ohne Studienberechtigung in den letzten Jahren formal die Chancen bergen, schwächere Jugendliche in die duale Ausbildung zu integrieren. Zwar ist in der aktuellen Phase des Fachkräftemangels und teils unbesetzter Lehrstellen (vor der Corona-Pandemie) die Sorge um den Nachwuchs gestiegen und das ‚Klagelied‘ um die mangelnde Ausbildungsreife der Schulabgänger*innen etwas leiser geworden. Es deutet jedoch nur wenig darauf hin, dass trotz der veränderten quantitativen Verhältnisse die qualitativen Passungsprobleme zwischen den Anforderungen der Betriebe

und den Qualifikationen der Jugendlichen verschwinden (Eberhard 2020). Die Zahlen des aktuellen Berufsbildungsberichts bestätigen dies und zeigen für die 2010er Jahre einen neuartigen Trend: Eine wachsende Zahl unbesetzter Ausbildungsstellen und Fachkräftemangel in einigen Branchen geht einher mit einer steigenden Zahl unversorgter, ausbildungswilliger Jugendlichen, die weder einen Ausbildungsplatz finden noch alternative Zwischenschritte im Übergangssektor absolvieren (BMBF 2021: 54ff).

4.3.3 Berufsausbildung

Das berufliche Bildungssystem hat in den Nachkriegsjahrzehnten bis in die 1990er Jahre erfolgreich einer großen Mehrheit gering qualifizierter Schulabgänger*innen - darunter auch diejenigen mit SPF - einen relativ sicheren Weg in qualifizierte Erwerbsarbeit geebnet (Braun et al 2018). Das Berufsbildungssystem hat damit über lange Zeit eine zentrale Rolle als Instanz der sozialen und beruflichen Integration gespielt (Konietzka 2016: 336ff). Die Durchsetzung der beruflichen Ausbildung als Lebenslaufinstitution (Kohli 1985) hatte zunächst den Effekt, dass der Übergang von der Schule in den Beruf in höherem Maß geregelt wurde. Vor allem in den letzten zwei Jahrzehnten hat sich die berufliche Bildung in Deutschland u.a. durch die Bildungsexpansion verändert. Mit der Höherqualifizierung haben sich die Bildungs- und Ausbildungsphasen im Lebenslauf verlängert und nach hinten verschoben sowie die Übergangsmuster zwischen Schule und Arbeitsmarkt vervielfältigt. Die Nachfrage nach weiterführender Bildung ist gestiegen, was zu einer Aspiration nach höheren Bildungsabschlüssen und der Antizipation besserer Chancen im beruflich ausdifferenzierten Ausbildungsmarkt führte. Das Bildungsniveau und die Schulabschlüsse wurden in der Folge angehoben und die Unterschiede zwischen den Schulabgänger*innen haben sich vergrößert.

Die Dynamiken der Bildungsexpansion führen dazu, dass die ‚Leistungsauslese‘ und Schulabschlüsse in der Sekundarstufe eine gesteigerte Bedeutung für den Zugang in das duale Ausbildungssystem haben (Hadjar/Becker 2017). Eine weitere Folge der Bildungsexpansion ist, dass Entscheidungen über berufliche Selektionsprozesse ‚vorverlegt‘ und bereits in der Sekundarstufe über Tauglichkeit bzw. Erreichbarkeit attraktiver Ausbildungszweige vorentschieden wird (Konietzka/Hensel 2017). Die in der Schule wirkenden leistungsabhängigen und schichtspezifischen sozialen Filter führen zu einer Vorselektion (Geißler 2014: 363ff). Den erworbenen Bildungszertifikaten kommt somit eine zentrale

Signalwirkung und Orientierungsfunktion zu. Der Schulabschluss ist für Betriebe nach wie vor das verlässlichste Signal für die Auswahl von Auszubildenden. Der Zugang in die Ausbildung ist heute viel schwieriger und es hat sich ein Wettbewerb um stärker nachgefragte Berufszweige und Segmente im Berufsbildungssystem entwickelt. Parallel dazu erhöhten sich die formalen Qualifikationsanforderungen der Ausbildungsbetriebe (Konietzka 2016). Die veränderten sozialen Selektionsprozesse haben zu einer stärkeren bildungsspezifischen Schließung des Ausbildungszugangs geführt, womit auch der Eintritt in den Arbeitsmarkt schwieriger geworden ist. Außerdem ist es zu einer stärkeren Hierarchisierung der Berufe gekommen, zulasten der formal nicht bzw. nur gering Qualifizierten. Diejenigen, die an der ersten Schwelle (Ausbildungszugang) scheitern und nicht den Anschluss an den allgemeinen Arbeitsmarkt finden, können als Verlierer*innen der Bildungsexpansion²⁸ bezeichnet werden (Hadjar/Becker 2017; Konietzka 2016). Zwar hat das deutsche System der Berufsausbildung insgesamt noch eine hohe Bindungskraft und ermöglicht vielen jungen Menschen ohne Hochschulzugangsberechtigung den Schritt in das Ausbildungswesen und darauffolgend die Integration in den Arbeitsmarkt. Die Ausschlussprozesse setzen jedoch schon in der Sekundarstufe ein. Die Weichenstellung für die Verteilung von Lebenschancen im beruflichen Lebenslauf geschieht entsprechend früh. Diese Kehrseite der Bildungsexpansion bedeutet speziell für Schüler*innen ohne Schulabschluss und somit für die meisten mit SPF nur noch in abnehmenden Maß Integrationsmöglichkeiten in qualifizierende Berufsbildungsprozesse (Konietzka/Hensel 2017; Hadjar/Becker 2017). Daraus resultiert, dass insbesondere Jugendliche mit SPF zu Verlierer*innen der Marktkonstellation werden, noch bevor sie die Chance hatten, sich die auf dem Bildungsmarkt notwendige Ausstattung anzueignen.

Die dargestellten Zusammenhänge spiegeln sich in den Berufsausbildungsdaten wieder (BMBF 2021). Die Einmündung in die drei Säulen des beruflichen Bildungssystem differenziert stark nach dem Niveau der schulischen Vorbildung. Die Neuzugänge verteilten sich im Jahr 2019 auf 50,7% in der dualen Ausbildung, 22,9% im Schulberufssystem und 26,3% im Übergangssystem (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 160ff). Das Schulberufssystem verzeichnet

²⁸ Die Chancen für Schüler*innen mit Hauptschul- und mittlerem Schulabschluss haben sich an der ersten Schwelle wenig verändert. Für die Mittelqualifizierten zeigen sich stabile Einmündungsquoten in die berufliche Bildung, ebenso an der zweiten Schwelle beim Übergang in den Arbeitsmarkt. Berufe der beiden oberen Segmente dagegen sind für Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss nach wie vor kaum zugänglich. In allen Berufsgruppen haben Verschiebungen hin zur (Fach-)Hochschulreife stattgefunden, die zu berufsstrukturellen Veränderungen in der Zusammensetzung der Berufssegmente führen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 162f).

leichte, aber konstante Zuwächse auf aktuell 222.000 Neuzugänge, was auch auf die allgemeine Höherqualifizierung sowie die tendenziell statushöheren Berufe in diesem Ausbildungssegment zurückzuführen ist. Die betriebliche Ausbildung ist marktgerecht organisiert, d.h. Betriebe bilden nur aus, wenn es sich für sie rentiert. Parallel dazu existieren die Förderangebote für benachteiligte bzw. behinderte Jugendliche (Zölls-Kaser 2018), die komplementär zur betrieblichen Ausbildung organisiert und daher immer nur zweite Wahl sind. Die duale Ausbildung ist seit drei Jahrzehnten kontinuierlich leicht rückläufig und lag 2019 bei ca. 492.000 Neuzugängen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 152).

Das Angebot an betrieblichen Ausbildungsstellen war trotz allem lange relativ konstant²⁹, bis in den letzten zehn Jahren eine ambivalente Entwicklung einsetzte: Es stehen immer mehr unbesetzte Ausbildungsstellen zur Verfügung, gleichzeitig steigt die Zahl der unversorgten Bewerber*innen stetig. Das bedeutet einerseits zunehmenden Fachkräftemangel in einzelnen Berufszweigen. Andererseits können Geringqualifizierte wie Schüler*innen mit SPF nicht von freien Ausbildungsplätzen profitieren. War das Verhältnis zwischen Angebot und Nachfrage im Jahr 2009 noch ausgeglichen, stieg dieses bis 2020 konstant an. Aktuell stehen ca. 60.000 unbesetzte Ausbildungsstellen ca. 30.000 gänzlich unversorgten Bewerber*innen gegenüber, bei weiterhin ausgeprägten regionalen und berufsbezogenen Unterschieden (BMBF 2021: 54ff).

4.4 Übergänge von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die berufliche Bildung

Zum Übergang von Förderschulabgänger*innen und Absolvent*innen in die berufliche Bildung liegen sekundärstatistische Analysen und einzelne Verbleibstudien vor, die folgend in gebotener Kürze systematisiert dargestellt werden. Damit wird der Forschungsstand komplementiert und die bisherigen Forschungserkenntnisse zum Transitionsprozess der Zielgruppe präsentiert.

²⁹ Im Jahr 2020 ist es bedingt durch die Corona-Pandemie zu einer Reduktion des betrieblichen Ausbildungsplatzangebotes gekommen, insbesondere in den Branchen Handel, Industrie und Hauswirtschaft und damit zu einem Rückgang der abgeschlossenen Ausbildungsverträge um 11% auf 467.500 (BMBF 2021).

4.4.1 Sekundärstatistische Analysen

Niehaus et al. (2012) systematisieren in ihrer Expertise die Zugangswege von jungen Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf. Einerseits stellen sie die unzureichende Vorbereitung des Förderschulsystems für die Phase nach Beendigung der Schulzeit heraus, andererseits unterstreichen sie die Schwierigkeiten bei der Inanspruchnahme von Unterstützungsleistungen. Das betrifft sowohl die fehlenden bzw. unzureichenden Schulabschlüsse und Kompetenzdefizite als auch die Unübersichtlichkeit und Komplexität des Übergangssystems. Dazu kommen die verschiedenen Erfassungen und Kategorisierungen von Behinderung sowie die diversen rechtlichen Bestimmungen und Fördermöglichkeiten im Übergang Schule-Beruf. Sie werden von den einzelnen Akteuren*innen nur z.T. überblickt und machen den Transitionsprozess zu einem vielschichtigen, unübersichtlichen Themenkomplex. Euler/Severing (2014) schätzen anhand ihrer sekundärstatistischen Auswertungen, dass nur ungefähr 10% aller Schüler*innen mit Förderstatus einer Jahrgangskohorte direkt in eine betriebliche Ausbildung übergehen. Für den Förderschwerpunkt Lernen geben Koch/Werning (2018) an, dass die Ausbildungsformen meist außerbetrieblich organisiert und häufig theoriereduzierte sogenannte Helfer*innen- bzw. Werker*innen-Ausbildungen nach §66 BBiG/§42mHwO sind. Koch/Werning (2018) betonen außerdem den deutlichen Rückgang der von der Bundesagentur für Arbeit (BA) und anderen Trägern finanzierten bzw. umgesetzten außerschulischen Berufsvorbereitung, was die Einmündungsmöglichkeiten für den Personenkreis weiter einengt. Eine Zusammenschau empirischer Studien und Sekundäranalysen (Galiläer 2015) zeigt, dass nur jede vierte bis fünfte Ausbildungsform betrieblich organisiert ist. Galiläer (2015) bilanziert, dass ungefähr 30–50% der Jugendlichen mit Förderstatus auch fünf Jahre nach Schulende ohne Berufsqualifikation bleiben. Der aktuelle Bildungsbericht, mit dem erstmals auch die Transitionsprozesse von Abgänger*innen aus Förderschulen in die Berufsbildung rekonstruiert werden können, erhärtet mit aktuellen Zahlen³⁰ im Wesentlichen die bisherigen Erkenntnisse (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 164ff).

³⁰ Fragmentierte Verläufe und langwierige Übergangswege (jenseits von 24 Monaten) zeigen sich mit 63% am häufigsten bei Förderschüler*innen, was häufig auf das Fehlen eines Schulabschlusses zurückzuführen ist. Eine Vielzahl nutzt die Berufsvorbereitungsmaßnahmen um einen Schulabschluss nachzuholen. Von den Förderschüler*innen nehmen 6,7% direkt eine duale, 4,8% eine schulische Ausbildung auf und 25,6% münden verzögert in das duale System ein. Die Mehrheit absolviert Maßnahmen des Übergangssystems (36,8%), oder hat einen fragmentierten bzw. instabilen Verlauf (26%). Der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Übergangsprozess bei den Förderschüler*innen lässt sich zum Teil auf herkunftsspezifische Unterschiede im Abschlussniveau zurückführen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020: 167f; Tab. 4-6web).

Enggruber/Rützel (2014: 12f) formulierten, dass diese am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt benachteiligte Gruppe möglicherweise unbeachtete Potentiale birgt, um den erwarteten Fachkräftemangel in einzelnen (statusniedrigen) Berufsfeldern abzufedern. Diese Hoffnung hat sich bislang nicht erfüllt, wie aktuelle Zahlen zur Berufsausbildung demonstrieren (BMBF 2021). Befragungen von Arbeitgeber*innen (Metzler et al. 2020; Metzler et al. 2015; Enggruber/Rützel 2014) zeigen, dass über fünf Jahre betrachtet nur knapp ein Viertel der Betriebe in Deutschland überhaupt Erfahrung mit der Ausbildung behinderter Jugendlicher (mit anerkannter Behinderung bzw. SPF) hat. Nur 12% der ausbildungsaktiven Unternehmen beschäftigen Auszubildende mit Behinderung (Metzler et al. 2017). Es bleibt unklar, inwieweit Matching- bzw. Passungsprobleme in den Betrieben dafür (mit-)verantwortlich sind (Metzler et al. 2020; Metzler et al. 2015; Enggruber/Rützel 2014). Nach wie vor ist wenig über förderliche Faktoren bekannt, die nachhaltig die Chancen für die Zielgruppe auf dem Ausbildungsmarkt erhöhen könnten, wie schon die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014: 202f) im Sonderkapitel zu Menschen mit Behinderung bilanzierte und bereits Ginnold (2008) formulierte.

4.4.2 Empirische Verbleibstudien

Die meisten empirischen Studien zum beruflichen Verbleib von Schüler*innen mit SPF legen den Fokus auf den Förderschwerpunkt Lernen. Zu erwähnen ist, dass speziell diese Teilgruppe direkt mit Absolvent*innen und Abgänger*innen anderer statusniedriger Schulformen um Ausbildungsplätze konkurriert. Einschlägige Studien arbeiteten in der Vergangenheit häufig die Unterschiede im Transitionsprozess in der beruflichen Bildung zwischen Förderschüler*innen und Hauptschüler*innen heraus. Zentrale Ergebnisse der prominenten rekonstruktiven Berliner Vergleichsstudie von Ginnold (2008) sind, dass Jugendliche aus integrativer Beschulung im Förderschwerpunkt Lernen häufiger schulisch und beruflich höherwertiger Qualifikationen erlangen als Förderschulabsolvent*innen. Letztgenannte gehen häufiger in behindertenspezifische Maßnahmen und in die Ausbildungslosigkeit über. Interessant sind die Mechanismen der Lenkung in die Sondersysteme: Ginnold weist auf verschiedene Kriterien hin, die bei der Zuordnung der jungen Menschen mit Förderschwerpunkt Lernen eine Rolle spielen, wie die Einstellungen der Reha-Berater*innen in der Arbeitsagentur, das Vorhandensein behindertenspezifischer Qualifizierungen und freier

Plätze in Maßnahmen, psychologische Gutachten sowie der erreichte Schulabschluss. Sie beschreibt die Übergangsverläufe der Zielgruppe anschaulich als undurchsichtigen ‚Maßnamenschwengel‘, der mit (Um-)Wegen der Berufsvorbereitung oder in Sackgassen wie der Arbeitslosigkeit enden kann. Basendowski/Werner (2010) zeigen in ihrer kommunalen Querschnittstudie ehemaliger Förderschüler*innen Lernen in Baden-Württemberg die schulische Berufsvorbereitung mit anschließendem Ausbildungseinstieg in außerbetriebliche Einrichtungen als häufigsten Verlaufsweg. Mehrheitlich waren die Ausbildungsregelungen für Menschen mit Behinderung nach §66 BBiG/§42mHwO organisiert. Nur knapp die Hälfte aller Erfassten war nach Ausbildungsabschluss noch im erlernten Beruf beschäftigt. Vom deutschen Jugendinstitut (DJI) liegen zwei lokale Panel-Studien aus Stuttgart (Gaupp/Geier 2010) und München (Zimmermann/Lex 2013) zum Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf sowohl von Haupt- als auch Förderschüler*innen mit Schwerpunkt Lernen vor. Den Hauptschüler*innen gelingt es deutlich erfolgreicher, in Ausbildungen überzugehen. Im ersten Jahr gelingt nur einzelnen Förderschüler*innen der direkte Ausbildungseinstieg, die meisten vollziehen diesen im zweiten Jahr, meist nach einjähriger Berufsvorbereitung. Final werden Einmündungsquoten von 55% (München) und 70% (Stuttgart) in Ausbildungsverhältnisse erreicht. Die hohen Ausbildungszahlen deuten auch auf die begünstigenden Rahmenstrukturen regionaler Arbeitsmärkte starker Wirtschaftsstandorte hin. Grieb et al. (2014) stellen das Analysepotential der Startkohorte sechs (Erwachsene) des NEPS vor. Die Daten ermöglichen es, die Bildungsverläufe von 110 Erwachsenen, die zumindest einen Teil ihrer Schulzeit in einer Förderschule verbrachten, retrospektiv nachzuzeichnen. Die Ergebnisse zeigen vergleichsweise hohe Einmündungsquoten und statushohe Ausbildungsformen, die sich jedoch aus der starken Positivselektion des Samples erklären lassen. Aktuell liegt mit der Studie von Blanck (2020) eine Untersuchung vor, die mit den Daten der Startkohorte vier (ab 9. Klasse) des nationalen Bildungspanels die Ausbildungschancen von Schüler*innen der Förderschule Lernen untersucht. Förderschüler*innen haben im Vergleich zu Regelschüler*innen mit maximal Hauptschulabschluss deutlich schlechtere Chancen zur direkten Aufnahme einer Berufsausbildung. Blanck (2020) konnte durch ein statistisches Matching zeigen, dass die Chancen der Förderschüler*innen einen Ausbildungsplatz zu erhalten, im Durchschnitt um 28,4% höher gewesen wären, wenn sie statt der Förderschule die Hauptschule besucht hätten. Einflussfaktoren wie familiärer Hintergrund, kognitive

Fähigkeiten und Ausbildungsbedingungen wurden statistisch kontrolliert. Nur 17% der Förderschüler*innen gelingt es, direkt nach Schulende einen Ausbildungsplatz zu bekommen, bei den Hauptschüler*innen hingegen schafft es fast die Hälfte. Blanck zeigt damit die ‚beschädigende‘ Wirkung der Förderschule auf. Sie bestätigt damit die deutlich schlechteren Chancen und Schwierigkeiten im Übergang von Förderschüler*innen Lernen im Gegensatz zu Hauptschüler*innen, die schon früher in einer Längsschnittstudie des DJI für ausgewählte deutsche Städte aufgezeigt wurden (Gaupp et al. 2010). Blanck (2020) konnte in Expert*inneninterviews mit Berufsberater*innen und Berufspsycholog*innen der Bundesagentur für Arbeit darüber hinaus zeigen, dass Schüler*innen im Förderschwerpunkt Lernen am Ende der Schulzeit zumeist theoriereduzierte Fachpraktiker*innen-Ausbildungen empfohlen werden. Das unterstreicht die hohe Bedeutung der Zuweisungsmechanismen am Übergang, die auch bei Ginnold (2008) und Wansing et al. (2018) hervorgehoben werden.

Parallel zu der Analyse der Transitionsprozesse (Beitrag III und V) und der zweiten Teilfragestellung, die Veränderungen der Übergangswege der Schüler*innen mit SPF seit Implementierung der UN-BRK untersucht, ist von Interesse, welche Berufsziele die Jugendlichen selbst haben und mit welchen Barrieren sie konfrontiert sind. Diesem widmet sich Beitrag IV.

5 Einzelbeiträge der Dissertation

Wie bereits aufgeführt, umfasst diese kumulative Dissertation sechs Einzelbeiträge. Diese werden im folgenden Abschnitt vorgestellt und in die Gesamtarbeit eingeordnet. Dafür wird jeweils zuerst die wissenschaftliche Qualitätsprüfung des Beitrags angegeben, dann eine kurze Inhaltzusammenfassung vorgenommen, die Bedeutung für die Dissertation dargestellt und zuletzt die Eigenleistung des Verfassers an dem einzelnen Artikel expliziert.

5.1 Beitrag I

Publikation und Prüfung

Der Beitrag „Lebenszufriedenheit von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Gibt es Unterschiede zwischen der Beschulungsart?“ (Rathmann/Vockert/Herke/Jochmaring/Hurrelmann/Richter 2018b) ist in der zweiten Ausgabe 2018 der Fachzeitschrift „Diskurs Kindheits- und Jugendforschung“ erschienen. Der Beitrag wurde im Herbst/Winter 2017 geschrieben, im Januar 2018 eingereicht und ist mit wenigen Änderungsvorschlägen angenommen worden. Der Beitrag wurde durch ein Double Blind Peer Review Verfahren geprüft.

Inhaltliche Zusammenfassung

In dem Beitrag werden die Unterschiede in der Lebenszufriedenheit von Schüler*innen in Förder- und Regelschulen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf analysiert. Mit dem Datensatz der Startkohorte drei (Schüler*innen in der 7.Klasse) des Nationalen Bildungspanels (NEPS) wurde in hierarchischen Regressionsanalysen als abhängige Variable die Lebenszufriedenheit unter Kontrolle von Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund und Buchbesitz im Haushalt analysiert. Es zeigt sich eine geringfügig höhere Lebenszufriedenheit bei Schüler*innen an Förderschulen gegenüber denjenigen Schüler*innen ohne sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. jenen, die integrativ eine Regelschule besuchen.

Bedeutung für die Dissertation

In Abgrenzung zu der gut dokumentierten Leistungssituation von Schüler*innen mit Förderbedarf erfasst und vergleicht der Artikel die Lebenszufriedenheit als wichtigen Aspekt des psychosozialen Wohlbefindens und klärt den Einfluss des Beschulungsortes Förder- bzw. Regelschule. Es handelt sich bei der Analyse mit der Startkohorte drei des NEPS um einen frühen Zeitpunkt im Lebenslauf der (Aus-)Bildungskarriere, an dem die Übergangsphase in Berufsvorbereitung und Berufsausbildung der Schüler*innen noch bevorstehen. Die Ausgangssituation für die Berufsorientierung und weitere berufliche Qualifizierungsschritte werden analysiert und damit die Phase vor dem Transitionsprozess betrachtet. Aufgrund der geringen Unterschiede des Beschulungsortes auf die Lebenszufriedenheit der Schüler*innen stellt sich die Ausgangslage für den Personenkreis vor der Transition in berufliche Bildungsprozesse als relativ ausgeglichen dar. Es kann damit nicht von einer Vorentscheidung durch den Beschulungsort für spätere Berufswege gesprochen werden.

Eigenleistung des Verfassers

Der Verfasser war als Teil des insgesamt sechsköpfigen Autor*innenteams, koordiniert von der Erstautorin Prof. Dr. Katharina Rathmann, mit folgenden Aufgaben bzw. Teilkapiteln des Aufsatzes befasst: Er hat eigenverantwortlich wesentliche Teile des Forschungsstandes (2) erarbeitet und hier vor allem die theoretischen Hintergründe formuliert. Im Unterkapitel der Diskussion (6) hat der Verfasser die Ergebnisse der Regressionsanalyse inhaltlich eingeordnet und in Verzahnung mit dem bisherigen Wissens- und Forschungsstand entlang der aufgeführten drei Hypothesen diskutiert (in Teilen in Zusammenarbeit mit Rathmann und Vockert). Weiter hat er zur Erarbeitung sowie zur Verschriftlichung der Abschnitte Einleitung und Fragestellung (1), der Referierung der Ergebnisse (5) sowie der abschließenden Diskussion der Stärken und Schwächen (7) und Schlussfolgerungen (8) des Artikels beigetragen. Außerdem sind Aufgaben des Lektorats, der Literaturrecherche sowie Überprüfungstätigkeiten vom Verfasser erledigt worden. Die Bearbeitung der beiden Reviews erfolgte unter Koordination von Prof. Dr. Katharina Rathmann von dem Verfasser sowie von Theres Vockert. Die Hinweise zur Überarbeitung des Methodenkapitels wurden von Max Herke erledigt. Prof. Dr. Matthias Richter und Prof. Dr. Klaus Hurrelmann haben den Schreib- und Überarbeitungsprozess durch wertvolle Kommentierungen unterstützt.

5.2 Beitrag II

Publikation und Prüfung

Der Artikel „Diskursanalyse inklusive Berufsorientierung“ (Nentwig/Sponholz/Jochmaring 2019) erschien im zweiten Beiheft der Fachzeitschrift „Sonderpädagogische Förderung heute“ mit dem Themenschwerpunkt „Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum“ (Lindmeier/ Fasching/ Lindmeier/ Sponholz 2019a). Der Beitrag wurde im Dezember 2018 für das genannte Beiheft der Zeitschrift angenommen und erschien im Juni 2019. Die Überarbeitung der Reviews erfolgte im Januar 2019, die der Druckfahne im März. Der Beitrag ist durch ein Single Blind Peer Review Verfahren geprüft worden. Zum einen wurde der Beitrag sichtbar durch die Herausgeber*innen (mit Kenntnis über den Verfasser), zum anderen blind (ohne Kenntnis über den Verfasser) durch andere Autor*innen des Themenheftes geprüft.

Inhaltliche Zusammenfassung

Der Artikel analysiert die Verbindung der bisher eher singular betrachteteten Themenfelder ‚Berufsorientierung‘ und ‚Inklusion‘. Die an das diskurstheoretische Vorgehen von Koller/Lüders (2004) angelehnte Begriffsanalyse geht den diskursiven Formationen des Begriffspaars ‚inklusive Berufsorientierung‘ in einschlägigen Veröffentlichungen nach und arbeitet Argumentationsstränge heraus. Die Analyse fokussiert neben der Thematisierung des Begriffspaars die Perspektiven der Einzeldisziplinen, die Kontexte der Begriffsverwendung und Differenzen in der definitorischen Annäherung. Die Ergebnisse zeigen zwei parallele Stränge, die entweder die inklusive Berufsorientierung als schulische Aufgabe und deren praktische Ausgestaltung thematisieren, oder die Debatte um eine erfolgreiche Transition im Anschluss an die schulische Berufsorientierung aufgreifen. Die Ergebnisse verdeutlichen eine zunehmende Ausdifferenzierung des Diskurses um inklusive Berufsorientierung. Dieser ist durch teils widersprüchliche Aussagen sowie die Fokussierung auf ausgewählte Einzelfälle gekennzeichnet, was generalisierbare Erkenntnisse ausschließt.

Bedeutung für die Dissertation

Die inklusive Berufsorientierung stellt einen Themenkomplex an der Weichenstellung zwischen Schule und den nachschulischen Lebens- und Arbeitswelten von Schüler*innen mit Förderbedarf dar. Der Artikel befasst sich bei der Analyse des Begriffspaars mit einem bislang wenig beachteten interdisziplinären Forschungsfeld und arbeitet die bestehenden

Diskursgefülle heraus. Der Beitrag bietet damit die Möglichkeit, die schulische Phase der Berufsorientierung unter ‚Inklusionsvorzeichen‘ zu beleuchten. Es ist damit möglich, den Status quo der Fachdiskussion zur inklusiven Berufsorientierung abzubilden und zu systematisieren sowie das Forschungsfeld für mögliche weitergehende (diskurstheoretische) Analysen vorzubereiten. Als Teilbeitrag für diese kumulative Dissertation kann damit die schulische Berufsorientierung als erste Phase des Transitionsprozesses unter den Vorzeichen des Diskurses um Inklusion eingeordnet werden.

Eigenleistung des Verfassers

Der Verfasser hat führend das Unterkapitel des Beitrags zur theoretischen Konzeption der Diskursanalyse erarbeitet und verfasst. Die übrigen Teilabschnitte des Beitrags hat der Verfasser gleichgestellt mit den beiden anderen Autor*innen erarbeitet. Alle drei Autor*innen haben zusammen die Sichtung der ausgewählten Texte für die Diskursanalyse vorgenommen und es erfolgte eine Bearbeitung und Codierung mit MAXQDA. Die Rangfolge der Autor*innenreihung erklärt sich aus der (größeren) Anzahl und dem damit verbundenen höheren Zeitaufwand der bearbeiteten Texte. Die Sichtung, Analyse und Bearbeitung der ausgewählten Texte für die Diskursanalyse und die Erarbeitung der Diskursformationen erfolgte dabei in enger Zusammenarbeit des Verfassers mit Dr. Lena Nentwig und Dirk Sponholz. Die Bearbeitung der Reviews erfolgte gemeinschaftlich von allen drei Autor*innen.

5.3 Beitrag III

Publikation und Prüfung

Der Artikel „Übergänge von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung: eine Auswertung von Sekundärstatistiken“ (Jochmaring 2019a) erschien in der dritten Jahresausgabe der „Zeitschrift für Pädagogik“ im Juni 2019. Der Beitrag wurde im Jahr 2017 geschrieben und ist nach einer Überarbeitung im Frühling 2018 dann nach Wiedereinreichung im August 2018 von der Zeitschrift angenommen worden. Die Druckfahne wurde im März 2019 bearbeitet. Der Artikel ist durch ein Double Blind Peer Review Verfahren geprüft worden.

Inhaltliche Zusammenfassung

Der Beitrag analysiert auf der Grundlage verfügbarer Sekundärstatistiken die Übergänge von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Systeme der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung. Es werden die methodischen Einschränkungen der Nachverfolgung der Personengruppe anhand von Sekundärstatistiken aufgrund divergierender Klassifikationen von Behinderung diskutiert. Im Ergebnis zeigt sich, dass kaum quantitative Änderungen der Übergangsverläufe von Schüler*innen mit Förderbedarf in die Systeme der beruflichen Bildung zu verzeichnen sind. Die Persistenz behinderungsspezifischer Maßnahmen in separierenden Förderschulen sowie wenig qualifizierenden Berufsvorbereitungsprogrammen und Ausbildungsformen bleibt bislang, trotz des Paradigmenwechsels der UN-Behindertenrechtskonvention, bestehen.

Bedeutung für die Dissertation

Der Artikel stellt einen zentralen inhaltlichen Baustein der Dissertation dar. Der Verfasser kommt im Ergebnis zu der Einschätzung, dass auf der Grundlage verfügbarer Sekundärstatistiken mit den diskutierten methodischen Einschränkungen keine Teilhabeverbesserung für den Personenkreis der Schüler*innen mit Förderbedarf im Übergang in die berufliche Bildung festzustellen ist. Dieses stellt im Ergebnis einen Widerspruch zum formulierten politisch-normativen Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention dar. Mit diesen Erkenntnissen ist es möglich, den institutionellen Rahmen und die Größenordnung der Transitionsprozesse von Schüler*innen mit Förderbedarf in die berufliche Bildung zu bestimmen. Damit werden die numerischen Einmündungsverläufe in die Systeme der beruflichen Vorbereitung und Berufsausbildung bzw. sich bietenden Möglichkeiten erfasst und eine Einschätzung der Veränderungen seit Implementierung der UN-BRK gegeben.

Eigenleistung des Verfassers

Alle Leistungen sind ausschließlich vom Verfasser als alleiniger Autor des Beitrags erbracht worden. Ebenso wurden die Reviews allein vom Verfasser bearbeitet.

5.4 Beitrag IV

Publikation und Prüfung

Der Beitrag „Präferenzen und Barrieren von FörderschülerInnen am Übergang in die Berufsausbildung“ (Jochmaring 2019b) ist im zweiten Beiheft „Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum“ (Lindmeier/ Fasching/ Lindmeier/ Sponholz 2019a) der Zeitschrift „Sonderpädagogische Förderung heute“ erschienen. Der Artikel wurde im Dezember 2018 zur Publikation angenommen, das genannte Beiheft erschien im Juni 2019. Die Überarbeitung der Reviews geschah im Januar 2019, außerdem wurde die Druckfahne im März bearbeitet. Der Beitrag ist durch ein Single Blind Peer Review Verfahren geprüft worden. Zum einen wurde der Beitrag sichtbar durch die Herausgeber*innen (mit Kenntnis über den Verfasser), zum anderen blind (ohne Kenntnis über den Verfasser) durch andere Autor*innen des Themenheftes geprüft.

Inhaltliche Zusammenfassung

Die Transitionsprozesse von der Schule in die berufliche Bildung sind für Förderschüler*innen besonders erschwert. Zur Identifizierung der beruflichen Präferenzen sowie der personellen und institutionellen Barrieren wurden Förderschüler*innen und potenzielle Arbeitgeber*innen interviewt. Der Beitrag nimmt anhand der qualitativen Daten aus den Interviews mit Schüler*innen der Abschlussstufe einer Förderschule für körperliche und motorische Entwicklung und Verantwortlichen in potenziellen Ausbildungsbetrieben eine Exploration der beruflichen Präferenzen und Barrieren der Heranwachsenden vor. Abseits der eingeschränkten Zugangsmöglichkeiten in die Betriebe behindern die Beeinträchtigungen der Schüler*innen und deren antizipiertes Leistungsvermögen neben möglichen 'Cooling-out Effekten' den Zugang in die Berufsausbildung. Es zeigen sich divergierende Berufsvorstellungen der Schüler*innen und eine hohe Bedeutsamkeit des subjektiv empfundenen Leistungspotentials als zentraler Handlungshorizont.

Bedeutung für die Dissertation

Der Beitrag nimmt aufbauend auf Beitrag III (Jochmaring 2019a) eine Untersuchung der beruflichen Interessen und Hindernisse von Schüler*innen mit Förderbedarf KME im Transitionsprozess in die Berufsausbildung vor. Es werden anhand qualitativer Daten unter Bezugnahme auf den Forschungsstand und die in Beitrag III thematisierte institutionelle Verfasstheit der Übergangssituation die Präferenzen und Barrieren aus Sicht der Jugendlichen

bzw. der Betriebe analysiert. Damit wird ermöglicht, explorativ die individuellen Perspektiven der Heranwachsenden sowie die Handlungsintentionen der Arbeitgeber*innenseite zu beleuchten.

Eigenleistung des Verfassers

Alle Leistungen sind ausschließlich vom Verfasser als alleiniger Autor des Beitrags erbracht worden. Ebenso wurden die Reviews allein vom Verfasser bearbeitet.

5.5 Beitrag V

Publikation und Prüfung

Der Artikel „Schulische und nachschulische Optionen am Übergang in die Arbeitswelt für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf“ (Jochmaring/Nentwig/Sponholz 2019) ist in der dritten Ausgabe im Jahr 2019 der „Zeitschrift für Heilpädagogik“ erschienen. Der Beitrag wurde im August 2018 eingereicht und im November 2018 von der Zeitschrift direkt angenommen. Eine inhaltliche Überarbeitung war nicht erforderlich, es wurden lediglich einzelne Korrekturhinweise beachtet und die Druckfahne im Februar 2019 bearbeitet. Der Artikel wurde durch ein Single Blind Peer Review Verfahren geprüft. Zum einen wurde der Beitrag sichtbar (mit Kenntnis über die Verfasser*innen) durch eine*n Herausgeber*in der Zeitschrift, zum anderen blind (ohne Kenntnis über die Verfasser*innen) durch ein Mitglied der Redaktion geprüft.

Inhaltliche Zusammenfassung

Der Beitrag analysiert die schulische und berufliche Ausgangssituation von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderstatus, die sich im Transitionsprozess zwischen Schule und Arbeitswelt befinden. Der Artikel klärt die aktuelle Situation der Zielgruppe am Übergang zwischen Schule und Arbeitswelt und geht u.a. den Fragen nach, welchen Beitrag die schulische Berufsorientierung als Vorbereitung auf den Übergang leistet und welche Optionen beim Einstieg in die Arbeitswelt existieren. Die Herausforderungen für den Personenkreis werden unter Bezugnahme auf theoretische Hintergründe expliziert und diskutiert.

Bedeutung für die Dissertation

Der Theorieartikel ermöglicht es in Weiterführung der Erkenntnisse aus den Beiträgen III und IV, einen bilanzierenden Überblick über die Transitionsprozesse und beruflichen Perspektiven der Zielgruppe zu geben. Dies erfolgt, indem der Forschungsstand, die politisch-rechtlichen Bestimmungen, die Funktionen und Auswirkungen der Berufsorientierung sowie des beruflichen Übergangssystems und die Partizipationschancen am Arbeitsmarkt für den Personenkreis vor dem Hintergrund des Diskurses um Inklusion analysiert werden.

Eigenleistung des Verfassers

Der Verfasser als Erstautor des Beitrags hat die Mehrheit des Manuskripts verfasst und insgesamt den größten Umfang der Arbeitsaufgaben erledigt. Die ersten drei der insgesamt sechs Unterkapitel des Gesamtartikels sind federführend vom Verfasser geschrieben worden. Dabei handelt es sich um die folgend genannten Teilabschnitte eins (Schülerinnen und Schüler am Übergang in die nachschulische Lebens- und Arbeitswelt – aktuelle Herausforderungen), zwei (Schulische Ausgangslage der Schülerschaft mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Übergang) und drei (Übergangssystem als Einstieg in die Arbeitswelt). Der Teilabschnitt vier (Soziale Ungleichheit beim Zugang zum Arbeitsmarkt) wurde wesentlich von Dirk Sponholz erarbeitet. Das fünfte Unterkapitel (Relevanz der frühzeitigen schulischen Berufsorientierung vor dem Ende der Pflichtschulzeit als (präventive) Vorbereitung auf den Übergang) ist hauptsächlich von Dr. Lena Nentwig geschrieben worden. Der sechste Teilabschnitt (Übergänge von der Schule in berufliche Ausbildungen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf – eine Bilanz) wurde von den drei Autor*innen in Zusammenarbeit erstellt. Titel, Abstract und Keywords sowie das Literaturverzeichnis wurden in enger Abstimmung der Autor*innen gemeinsam verfasst. Außerdem erfolgten eine gemeinschaftliche Überarbeitung und wechselseitige Korrektur der Teilabschnitte sowie des Gesamtmanuskripts durch die drei Autor*innen in enger Zusammenarbeit.

5.6 Beitrag VI

Publikation und Prüfung

Der Beitrag „Inclusion opportunities of work 4.0? Employment realities of people with disabilities in Germany“ (Jochmaring/York (after revision)) befindet sich aktuell noch im Double Blind Peer Review Verfahren. Das Manuskript wurde am 13.01.2022 bei der Zeitschrift „Scandinavian Journal of Disability Research“ eingereicht und nach einer redaktionellen Prüfung am 19.01.2022 für den Double Blind Peer Review Prozess zugelassen. Im Mai 2022 wurde der Beitrag erfolgreich von den Verfasser*innen überarbeitet und danach von der Zeitschrift für den weiteren Peer Review Prozess angenommen.

Inhaltliche Zusammenfassung

Der Beitrag wirft einen kritischen Blick auf die politischen Zielvorgaben durch die UN-BRK und auf den Anspruch der Schaffung eines ‚inkluisiven‘ Arbeitsmarktes. Die gegenwärtigen Arbeitsmarktentwicklungen und bestehenden Beschäftigungsrealitäten für Menschen mit Behinderung auf dem ersten Arbeitsmarkt stehen der parallelen Expansion von Sondersystemen wie der WfbM gegenüber. Diese Vorgänge in der Arbeitswelt werden mit der Entwicklungsperspektive einer Arbeitswelt 4.0 sowie den damit einhergehenden ökonomischen als auch sozialstrukturellen Veränderungen im Hinblick auf ihre Auswirkungen für Menschen mit Behinderung diskutiert. Hierbei werden vor allem Prozesse der Automatisierung im Zuge der Digitalisierung, die Substituierbarkeitspotenziale menschlicher Arbeitskraft, die Pluralisierung der Beschäftigungskonstellationen sowie die mit der Bildungsexpansion zusammenhängende Höherqualifizierung und relative Qualifikationsentwertung beleuchtet.

Bedeutung für die Dissertation

In dem Theoriebeitrag wird der Widerspruch zwischen den politisch-rechtlichen und normativen Forderungen einer inklusiven Arbeitswelt und dem Status quo der Beschäftigung von Menschen mit Behinderung am Arbeitsmarkt bzw. in Sondersystemen diskutiert. Mit dem skizzierten Wandel hin zur Arbeitswelt 4.0 und den damit einhergehenden sozialstrukturellen Veränderungen werden die Optionen für den Personenkreis eingeschätzt. Damit reiht sich der Artikel hinsichtlich der Lebenslaufperspektive und der Betrachtung von Berufsbildungsstationen des Personenkreises in der Chronologie an das Ende dieser Dissertation ein und rückt die Phase nach dem Übergang jenseits der beruflichen

Bildungsprozesse in den Fokus. Es wird ein Ausblick gegeben und die beruflichen Perspektiven für Schüler*innen mit Förderbedarf bzw. Schwerbehinderung in allgemeinen bzw. komplementären Arbeitsmärkten vor dem Hintergrund der sozialstrukturellen und technologischen Veränderungen diskutiert. Der Artikel leistet damit einen Beitrag zum Abgleich von Anspruch und Realisierung normativer Forderungen der UN-BRK und zeigt das Spannungsverhältnis zwischen der sich verändernden Arbeitswelt 4.0 und der Expansion von Sondersystemen auf.

Eigenleistung des Verfassers

Der Titel, das Abstract, die Keywords, das Literaturverzeichnis sowie das einführende Kapitel „Demands for an Inclusive Working World“ des Beitrags wurden von Dr. Jana York und Jan Jochmaring gemeinschaftlich erarbeitet. Der Autor hat wesentlich das zweite Hauptkapitel „Labour Market Structures and Employment Realities of People with Disabilities“ des Artikels erarbeitet. Eigenständig geschrieben wurden vom Verfasser die drei Teilabschnitte „General Labour Market and alternative Employment Opportunities“, „Segregated Systems“ sowie „Particularities of the German Education and Employment System“. Der Teilabschnitt „Disability and Employability Constructions“ wurde gemeinschaftlich verfasst. Im Hauptkapitel drei (Work 4.0 and Socio-Structural Change Processes) sind die Unterkapitel eins (Technical Potential) und drei (Expansion of Education and Devaluation of Qualifications) federführend vom Verfasser geschrieben worden. Die Diskussion bzw. das den Beitrag abschließende vierte Hauptkapitel „People with Disabilities in a Changing Working World“ wurde gemeinschaftlich erarbeitet. Vor der Einreichung des Beitrags erfolgte ein wechselseitiges Lektorat durch beide Autor*innen, sowie eine gemeinschaftliche Überarbeitung des Gesamtmanuskripts. Die Registrierung, den Einreichungsprozess im Managementsystem und die Kommunikation mit der Redaktion der Zeitschrift leistete der Verfasser als Erst- und Korrespondenzautor. Die wesentlichen Teile der Überarbeitungen des Manuskripts im Rahmen des Double Blind Peer Review Verfahrens wurden vom Verfasser geleistet.

6 Diskussion der Ergebnisse

Zum Abschluss findet eine diskursive Bearbeitung der oben ausgeführten Fragestellungen statt. Dabei werden die Ergebnisse der einzelnen Beiträge gezielt in den Blick genommen und zu Forschungsbefunden sowie Diskurspositionen anderer Autor*innen in Bezug gesetzt.

6.1 Ausgangslage für Schüler*innen mit SPF in der Berufsorientierungsphase

Die erste Teilfragestellung widmete sich der Frage, wie die Ausgangslage für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Phase der Berufsorientierung vor dem Übergang in die Berufsbildung ist.

Beitrag I kommt zu dem zentralen Ergebnis, dass nur ein marginaler Teil der Unterschiede in der Lebenszufriedenheit auf den Beschulungsort zurückzuführen ist. Es zeigt sich eine geringfügig höhere Lebenszufriedenheit bei Schüler*innen in Förderschulen als bei Regelschüler*innen und jenen mit Förderbedarf, die integrativ beschult werden. Der Befund steht Ergebnissen entgegen, die eine geringere Kompetenzentwicklung und ein geringeres Leistungsvermögen bei separiert unterrichteten Förderschüler*innen speziell im Schwerpunkt Lernen feststellten (Lehmann/Hoffmann 2009; Wocken/Gröhlich 2009; Kocaj et al. 2014). Hingegen steht diese Erkenntnis im Einklang mit einzelnen Forschungsergebnissen zum Selbstkonzept und zum psychosozialen Wohlbefinden, die Vorteile im ‚Schonraum Förderschule‘ (Schumann 2007) postulieren. Der Beschulungsort ist in Bezug auf die Lebenszufriedenheit insofern kein hinreichender Erklärungsfaktor. Aufgrund der nur geringfügigen Unterschiede kann festgestellt werden, dass der Beschulungsort allein nicht für gelingende, bzw. weniger gelingende Transitionsprozesse entscheidend ist. Vielmehr ist die Ausgangslage für weitere berufliche Bildungsprozesse für Förderschüler*innen und für Schüler*innen mit SPF im gemeinsamen Unterricht vor dem Übergang nahezu ausgeglichen. Dieses Ergebnis steht im Kontrast zu zahlreichen Forschungsergebnissen, die relative Vorteile für die Regel- gegenüber der Förderschule in Bezug auf die Leistungsentwicklung sehen und auf die breite Varianz im Kompetenzpotential der Schüler*innen mit SPF verweisen (Müller et al. 2017; Gebhardt 2015; Gebhardt/Heimlich 2018). Aus dieser Pattsituation lässt sich bezüglich der Lebenszufriedenheit schlussfolgern, dass für die Analyse der

Transitionsprozesse andere Aspekte stärker in den Fokus gerückt werden sollten. Einfacher ausgedrückt: Im Hinblick auf die Lebenszufriedenheit und die Transitionsprozesse ist für Schüler*innen mit SPF hinsichtlich beruflicher Übergangsprozesse, ob separativ oder integrativ beschult, noch nichts gewonnen oder verloren.

Das führt direkt zu der Frage, was in der Schulzeit geschieht, um die Transitionsphase in die berufliche Bildung für Schüler*innen mit SPF entsprechend vorzubereiten. Dahingehend wurde in Beitrag II herausgearbeitet, wie sich der Diskurs um inklusive Berufsorientierung darstellt. Das Wesen einer Diskursanalyse in Anlehnung an Foucault (1981) besteht darin, die Diskurse in einem Themenfeld, in diesem Fall inklusive Berufsorientierung, sichtbar zu machen. Ziel oder Aufgabe ist es nicht, generalisierbare Erkenntnisse daraus zu folgern, sondern aufzudecken, welche Diskurse im spezifischen Feld existieren. Die identifizierten diskursiven Formationen lassen sich im konkreten Fall in Legitimations-, Stellvertreter- und Gestaltungsformation differenzieren. Interessant ist, dass u.a. Widersprüche im Verständnis der inklusiven Berufsorientierung aufgedeckt werden konnten. Die Begriffsanalyse kommt zu dem zentralen Ergebnis, dass ein weitreichender Dissens dahingehend besteht, was überhaupt ‚das Inklusive‘ der Berufsorientierung ausmacht. Die ‚inklusive Berufsorientierung‘ bzw. das, was als inklusive Berufsorientierung bezeichnet wird, findet in einer Gemengelage zwischen verschiedenen wissenschaftlichen (Sub-)Disziplinen statt. Dabei koexistieren einzelne Beiträge z.T. in ähnlichen Diskursgefülden und Inhaltsthematisierungen, jedoch ohne eine gegenseitige Bezugnahme der jeweiligen Autor*innen. Die fortschreitende Ausdifferenzierung des Diskurses geht einher mit einer Fokussierung auf Einzelfälle. Die ‚Unsicherheit im Diskurs‘ zeigt sich auch darin, dass nicht klar ist, was überhaupt das Wesen der inklusiven Berufsorientierung ist. Ist schon das differente Begriffsverständnis von Inklusion allgemein diffus, so muss dies auch für das Begriffspaar ‚inklusive Berufsorientierung‘ konstatiert werden.

Weiter konnten zwei zentrale Argumentationsstränge herausgearbeitet werden. Der erste Argumentationsstrang nimmt an, dass die schulische Berufsorientierung für eine erfolgreiche Transition in die Berufsausbildung bedeutsam ist. Diese Annahme wird diskursiv verhandelt, ohne dass sie empirischer Nachweise bedarf. Im Lichte der identifizierten diskursiven Formationen stellen sowohl die wissenschaftliche Behandlung als auch die schulische Umsetzung der inklusiven Berufsorientierung eine Legitimationsformation dar. Der zweite

Argumentationsstrang stellt heraus, dass die inklusive Berufsorientierung als eine genuin schulische Aufgabe verstanden wird. Die Bedeutsamkeit der inklusiven Berufsorientierung für erfolgreiche Transitionsprozesse wird im Argumentationskontext der praktischen Umsetzung herausgehoben und im Zuge von Stellvertreter- und Gestaltungsformationen thematisiert. Ergiebig war das diskurstheoretische Vorgehen dahingehend, dass erstmals diskursive Formationen in dem Diskursfeld ‚inklusive Berufsorientierung‘ aufgedeckt werden konnten. Herauszuheben ist, dass die Berufsorientierung speziell für Schüler*innen mit SPF zwar laut Kultusministerkonferenz (KMK 2019) didaktische Kernaufgabe sein soll; offensichtlich gibt es aber auch in der wissenschaftlichen Diskussion keinen Konsens, was diese überhaupt beinhalten soll. Zwar wird die Bedeutsamkeit der inklusiven Berufsorientierung in der Annahme betont, den Transitionsprozess zu unterstützen. Daraus ergeben sich aber noch keine pädagogischen oder didaktischen Handlungsanleitungen bzw. Handlungsverbindlichkeiten. Im Zusammenspiel mit den Ergebnissen von Nentwig (2018) deutet diese Unbestimmtheit auf die Dringlichkeit von Frageklärungen hin. Zu bestimmen ist, was das Wesen der inklusiven Berufsorientierung eigentlich ausmacht (Jochmaring et al. 2021) und was damit konkret vollbracht werden soll. Weiter fehlt ein Nachweis, ob inklusive Berufsorientierung den Übergangsprozess für Jugendliche erfolgreicher macht. Was pädagogisch erreicht und didaktisch vermittelt werden soll, um einen positiven Einfluss auf Transitionsprozesse zu bewirken, ist weiter zu konkretisieren. Kritisch einzuschätzen ist in diesem Zusammenhang der Umstand, wenn die *„Berufsorientierung als unbeliebte Zusatzaufgabe“* (Nentwig 2018) von Lehrer*innen bzw. handelnden Akteur*innen interpretiert wird und in der Konsequenz nachrangig oder unzureichend in der Schulphase zum Einsatz kommt. Es bleibt zu konstatieren, dass die Wichtigkeit der Berufsorientierung zwar angenommen und als genuin schulische Aufgabe verstanden wird, aber nicht klar ist, was genau ‚das Inklusive‘ in der Berufsorientierung beinhaltet.

Es zeigt sich also ein weiterer Forschungsbedarf zur Berufsorientierung für Schüler*innen mit SPF (Jochmaring et al. 2021). Damit ist nicht Forschung der Forschung wegen gemeint, wie es die Diskursanalyse hinsichtlich der Legitimationsformationen herausarbeitete. Neben der aufgeworfenen Unklarheit und Notwendigkeit, das Wesen inklusiver Berufsorientierung enger zu fassen, lohnen sich eine Auseinandersetzung u.a. mit folgenden Fragestellungen: Wie kann (inklusive) Berufsorientierung konkret die Transitionsprozesse in die Berufsbildung für

Schüler*innen mit SPF fördern? Welche pädagogischen und didaktischen Methoden und Ziele sind dafür förderlich? Was genau differenziert und legitimiert eine inklusive Berufsorientierung in Abgrenzung zur allgemeinen Berufsorientierung in der Sekundarstufe? Weiterer Forschungsbedarf stellt sich in Bezug auf die Nutzbarmachung und Verwertungsinteressen der inklusiven Berufsorientierung für den Übergang in die Berufsbildung bzw. nachschulische Erwerbs- und Lebenslaufphasen.

6.2 Übergänge in die Berufsausbildung angesichts der UN-BRK

Im zweiten Themenschwerpunkt wurde der Frage nachgegangen, wie sich hinsichtlich der UN-BRK die Übergänge von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung darstellen.

Seit Inkrafttreten der UN-BRK in Deutschland im Jahr 2009 hat sich der relative Anteil sonderpädagogisch geförderter Schüler*innen deutlich erhöht. Das erklärt sich mit der vermehrten Etikettierung von Schüler*innen als ‚sonderpädagogisch förderungsbedürftig‘ im Zuge der sogenannten ‚inkluisiven Schulentwicklung‘. Sie bedeutet in der Konsequenz eine häufigere Etikettierung von Regelschüler*innen mit Förderbedarf, ohne dass die Förderschulen dadurch substantiell an Bedeutung verlieren. In der Folge strömt bereits jetzt und wohl auch zukünftig ein wachsender Anteil an Schüler*innen mit der Erfahrung sonderpädagogischer Förderung auf den Ausbildungsmarkt.

Als zentrales Ergebnis der sekundärstatistischen Analyse (Beitrag III) lässt sich festhalten, dass kaum quantitative Änderungen der Übergangsverläufe von Schüler*innen mit Förderbedarf in die berufliche Bildung zu verzeichnen sind. Auf der Grundlage verfügbarer Sekundärstatistiken lässt sich seit Ratifizierung der UN-BRK bei den Übergängen von Schüler*innen mit SPF in die Systeme der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung keine Teilhabeverbesserung feststellen. Die systematische Analyse verfügbarer Sekundärdaten zeigt eine Konstanz behinderungsspezifischer Bildungsmaßnahmen in separierenden Förderschulen, nur partiell qualifizierender Berufsvorbereitungsprogramme und statusniedriger Ausbildungsformen. Diese Erkenntnisse bestätigen damit Einschätzungen von Koch/Werning (2018) für Schüler*innen mit Förderbedarf im Lernen als auch von Klinkhammer/Niehaus (2015) für

junge Menschen mit (Schwer-)Behinderung im Ausbildungsmarkt sowie im System beruflicher Rehabilitation.

Diese Ergebnisse sollten mit anderen dargestellten Erkenntnissen zusammengedacht werden: Die Anspruchserhöhungen für (potenzielle) Auszubildende führen dazu, dass es formal geringer gebildeten Schüler*innen wie denen mit SPF prospektiv erschwert wird, den Zugang in vollwertige Ausbildungsverhältnisse zu schaffen (Hadjar/Becker 2017; Konietzka/Hensel 2017). Im Zuge der Bildungsexpansion findet eine generelle Höherqualifizierung und eine damit verbundene relative Qualifikations- und Zertifikatsentwertung statt, die die Situation nochmal verschärft (Hadjar/Becker 2017; Quenzel/Hurrelmann 2019). Mit den dargelegten Ergebnissen lässt das die Feststellung zu, dass sich die quantitativen Einmündungsmöglichkeiten für Schüler*innen mit SPF weiter einengen werden. Im Zuge dessen werden sich voraussichtlich auch die Chancen für vollqualifizierende Berufsausbildungen weiter reduzieren. Wie in Beitrag III dargestellt, gewinnt der Berufsausbildungsbereich der WfbM, der zu keinem qualifizierenden Abschluss führt, sogar an Bedeutung, was eine Stärkung eines separierenden statt inklusiven Settings bedeutet.

Darüber hinaus zeugen die dargestellten Ergebnisse der Sekundäranalyse von einer Persistenz bestehender behinderungs- bzw. rehabilitationsspezifischer Strukturen in der schulischen und beruflichen Bildung. Angelehnt an die systemtheoretische Analyseperspektive zeigt sich die Komplexität und Ausdifferenzierung der Systeme schulischer und beruflicher Rehabilitation (differente Förderschwerpunkte, Berufsvorbereitungsprogramme, Ausbildungsformen). Deren Fortbestand unter den veränderten sozialen und gesetzlichen Gegebenheiten verweist auf die Trägheit der etablierten Institutionen und Organisationen des Rehabilitationssystems. In Anlehnung an Parsons (2009) kann hier von einem strukturell-funktionalen System gesprochen werden, dessen Hauptaufgabe im Selbsterhalt der eigenen Struktur und im Systemgleichgewicht besteht. Dessen langlebige, zähe Strukturen bleiben trotz des Paradigmenwechsels der UN-BRK bestehen, sie ändern sich eben nicht durch die bloße Erweiterung von Rechtsansprüchen (Wansing 2012, 2019). Hier wird ein Widerspruch offengelegt: der normativ-politische Anspruch und die Willensbekundungen zu größerer Chancengerechtigkeit in Bildung und Arbeit einerseits und die nicht vorhandene Einlösung anvisierter Ziele aus Artikel 24 und 27 der UN-BRK andererseits. Die fortdauernde systemische Herstellung von schulischer Behinderung (Powell et al. 2021; Powell et al. 2016; Powell 2007)

bzw. Behinderung in Transitionsprozessen hin zur beruflichen Bildung bleibt durch die UN-BRK unverändert. Das dokumentiert die anhaltend hohe Bedeutsamkeit der Zuweisungsmechanismen (Blanck 2020; Muche 2013; Ginnold 2008) und die Folgewirkungen der Etikettierung als ‚förderungsbedürftig‘ mit der anschließenden weiteren ‚Bearbeitung‘ bzw. Förderung in zielgruppenspezifischen Maßnahmen.

Für die numerische Bilanz von Inklusion in der beruflichen Bildung heißt das bisher: Konstanz und z.T. Bedeutungszuwachs von Sondersystemen und rehabilitationsspezifischen Förderprogrammen und eine weniger qualifizierende Berufsausbildung für den Personenkreis der Schüler*innen mit SPF. Die skeptischen Einschätzungen zum eingeschränkten Potential der Inklusion in der Berufsbildung, wie von Rosenberger (2017) und schärfer von Biermann (2017; 2015) formuliert, sind dahingehend plausibel und empirisch haltbar. An zentralen ungleichheitsgenerierenden Mechanismen im Übergang in Berufsbildungsprozesse für Schüler*innen mit SPF hat sich nichts verändert. In Anlehnung an den bestehenden Wissens- und Forschungsstand zur Berufsbildung spricht auch nichts dafür, dass sich die Transitionen für Schüler*innen mit SPF zukünftig vereinfachen werden oder sich die Marktlage zu ihren Gunsten verändert (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2020). Weitergedacht ist die Etikettierung mit SPF also nach wie vor entscheidend für Überleitungen in Sondersysteme (Muche 2013), möglicherweise auch für eine Exklusionskarriere (Wansing 2006). In einer menschenrechtlichen Interpretation von Inklusion würden inklusive Veränderungsprozesse eine fortschreitende De-Kategorisierung bedeuten. Für den Übergang in die Berufsbildung ist das nicht festzustellen, sondern gegenteilig. Eine Etikettierung wirkt damit so stark wie bisher auch. Das ist den unveränderten Strukturbedingungen und bestehenden Institutionen in fortlaufender Handlungslogik geschuldet, die gleichbleibende Abläufe nach sich ziehen.

Aufbauend auf den Ergebnissen der Sekundäranalyse konnten mithilfe qualitativer Daten explorativ die individuellen Vorstellungen und beruflichen Präferenzen sowie Hindernisse für Schüler*innen im Förderschwerpunkt KME in Beitrag IV identifiziert werden. Die Exploration konnte Grenzen und Barrieren im Übergang sichtbar machen, die personell und institutionell begründet sind. Auf der Personenebene liegen Hindernisse im geringen Leistungsniveau bzw. in der Beeinträchtigung (Wacker 2020; Wansing 2019; Waldschmidt 2011) der Schüler*innen begründet. Was sie sich selbst zutrauen und ob sie klare berufliche Zielvorstellungen entwickeln können, konstituiert grundlegend den eigenen Handlungshorizont, in dem sich die

Jugendlichen im Transitionsprozess in den Beruf befinden. Die divergierenden Berufsvorstellungen der Schüler*innen (die auch Einzug in die Typenbildung fanden) zeigen u.a. die Bedeutsamkeit des subjektiv empfundenen Leistungspotentials und den Abgleich mit externen Erwartungshaltungen und Könnensanforderungen (Kardorff et al. 2013). Anschließend an Erkenntnisse der Transitionsforschung kann durch den Vergleich mit anderen Jugendlichen die Reduktion der eigenen Erwartungsansprüche eintreten (Walther 2014). Mögliche Cooling-out Effekte sind daher als Anpassung an das eingeschränkte (Berufs-) bzw. Ausbildungsplatzangebot zu interpretieren. Das kann die Reduzierung des Berufsziels in Richtung einer theoriereduzierten ‚Werker*innen-Ausbildung‘ sein, oder der Übergang in ein Berufsbildungswerk bzw. den Berufsbildungsbereich der WfbM. Je statusniedriger die Ausbildungsform, desto leichter ist der Zugang in die jeweilige Institution und desto geringer die ‚Fallhöhe‘, an dieser zu scheitern. Die rehabilitationsspezifischen Sondersysteme der beruflichen Bildung stellen somit tatsächlich einen Schutz- und Schonraum für die Jugendlichen dar. Beispielsweise schützt die WfbM, denn die Beschäftigung dort gibt eine klare langfristige Perspektive und ökonomische Absicherung für den beruflichen Lebenslauf. Wie in der beschriebenen Typenbildung (Beitrag IV) der ‚kompromissorientierten‘ Schüler*innen dargestellt, kann das mit eigenen und externen Vorstellungen ‚realistischer Berufsziele‘ durchaus in Einklang stehen.

Anhand der qualitativen Exploration kann nicht generell von einer sozialen Schließung oder einem vorsätzlichen Ausschluss des Personenkreises der Schüler*innen mit SPF von Seiten der Betriebe ausgegangen werden. Ein Teil der potenziellen Ausbildungsbetriebe formuliert zumindest die Bereitschaft, die Zielgruppe zu beschäftigen. Diejenigen Betriebe, die keine Schüler*innen mit SPF beschäftigen wollen, fallen gewissermaßen nicht aus der Reihe. Ihre Reaktion ist erwartbar, da die Nichtbereitschaft mit dem unzureichenden Leistungsniveau begründet wird und an bestehende gesellschaftliche Leistungsnormen und -erwartungen anschließt (Metzler et al. 2020; Euler/Severing 2014; Kardorff et al. 2013). Ob sich die Ablehnung bzw. Nichtbereitschaft aus Vorurteilen speist oder aus Leistungsvorstellungen, ist zwar unklar, aber im Ergebnis erwartbar. Zumal es nur eingeschränkte Zugangsmöglichkeiten in betriebliche Ausbildungsverhältnisse gibt, die sich an Leistungsfähigkeit und Marktfähigkeit bzw. der Marktlage orientieren. In der eingeschränkten Passung und Einmündungsmöglichkeit für die untersuchte Personengruppe spiegeln sich Erkenntnisse des Forschungsstandes zu

Transition und Berufsbildung wider. Bereits frühere (Enggruber/Rützel 2014; Metzler et al. 2015) und aktuelle (Metzler et al. 2020) Studien und Analysen, die ihren Fokus auf die Arbeitgeber*innenseite und Betriebe richteten, verwiesen darauf.

Abseits der personellen Begrenzungen stecken die institutionelle Regulierung von Übergängen und die Könnensanforderungen den Handlungshorizont ab. Die beruflichen Präferenzen der Heranwachsenden resultieren in der Abwägung der objektiven Möglichkeiten, des Platzangebots, des Zutrauens in die eigenen Fähigkeiten etc. (Walther/Stauber 2018). Angesichts der Herausforderung, klare und realistische berufliche Zielvorstellungen zu entwickeln, sind potenzielle Prozesse des Cooling-outs schon impliziert; eine Anpassung an externe Gegebenheiten und Leistungsanforderungen findet immer statt (Walther 2014). Die Platzanweisung in das Sozialgefüge und das ‚Unterkommen‘ in Institutionen bzw. Funktionszusammenhängen ist in rehabilitationssoziologischer Interpretation erwartbar und folgerichtig. Die (möglichen) Cooling-out Effekte, die auf einen Teil der Schüler*innen wirken, sind daher im Lichte der Übergangsforschung und aus rehabilitationssoziologischer Analyseperspektive schlicht als funktional zu interpretieren. Diese bereiten die Passung beruflicher Integrationsmöglichkeiten vor (Walther 2015). Angedockt an die dargelegten Forschungsstände und Veränderungsprozesse der Berufsbildung sind die Zugangs- und Teilhabemöglichkeiten an qualifizierten bzw. statusreduzierenden Fachpraktiker-Ausbildungen zwar immer noch vorhanden, verknappen sich jedoch langsam und stetig für Schüler*innen mit SPF.

Angelehnt an die Typologie der ‚kompromissorientierten‘ Schüler*innen kann gefolgert werden, dass überhaupt nur für diese Jugendlichen eine so genannte ‚Behindertenrolle‘ (Haber/Smith 1971) als Lebenslaufoption infrage kommt. Die anderen beiden Typen, die ‚Zielgerichteten‘ sowie mit Abstrichen die ‚Unentschlossenen‘ sind von dem, was theoretisch und idealtypisch in der Behindertenrolle skizziert wird, sehr weit entfernt. Bei ihnen findet die Identifikation mit der Behinderung als Ausdruck der Leistungseinschränkung nicht bzw. nur begrenzt statt. Das impliziert in der Folgewirkung eine Akzeptanz bestehender Leistungserwartungen, an denen sich orientiert und die eigene (eingeschränkte) Leistungsfähigkeit erprobt wird. Gerade durch die Konfrontation mit bestehenden Leistungs- und Erwartungsnormen und der Nicht-Einnahme einer Behindertenrolle, d.h. durch die Entscheidung, bestehende Sondersysteme und Wege eben nicht zu nutzen, wird ja an einem

Normalitätsbild festgehalten. Die Beurteilung von Förderschüler*innen als „am Rande der Normalität“, wie Wocken (1983) einst formulierte, die sich ein positives persönliches Selbst bewahren, ist durchaus noch plausibel für den hier betrachteten Personenkreis. Die Messung, Konfrontation und der Vergleich mit ‚normalen‘ Schüler*innen, das Durchlaufen und ‚Sich-Stellen‘ in dieser Transitionsphase vermittelt die ‚Normalität‘ institutionell ja auch und entspricht ebenso dem Selbstbild der Jugendlichen im Übergang. In der Konsequenz heißt das dann: gleiche Anforderungen, gleiche Erwartungen, schlechtere Chancen – aber das bedeutet in der Folge auch Inklusion (Wansing 2012). Eine ‚Exit-Strategie‘ aus der Behindertenrolle und aus Sondersystemen heraus ist eben nur ein Ausweg, zum Preis von reduzierten Teilhabeansprüchen (Haber/Smith 1971; Schumann 2007; Wansing 2019).

6.3 Beschäftigungsperspektiven in der Arbeitswelt 4.0

Der dritte Themenschwerpunkt ging der Frage nach, welche beruflichen Perspektiven es für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Arbeitswelt 4.0 gibt.

Trotz aller ‚Umschichtungen nach oben‘ durch die Bildungsexpansion, die Ausweitungen von Bildungsmöglichkeiten- und Chancen sowie die Veränderungen im allgemeinen und beruflichen Bildungssystem (Hadjar/Becker 2017) ist die Berufsausbildung ein zentrales Scharnier der ‚Ungleichheitsproduktion‘ geblieben. Ihr kommt nach wie vor eine entscheidende Funktion im Hinblick auf die Verteilung von Lebenschancen zu. Der vergleichsweise frühe Zeitpunkt der berufsspezifischen Filterungsprozesse und die Dominanz berufsfachlicher Arbeitsmarktstrukturen sorgen für eine frühe und langfristige berufliche Weichenstellung. Die Berufszuweisung an der ersten Schwelle sorgt für stark vorgezeichnete Verlaufsmuster im beruflichen Lebenslauf (Braun et al. 2018). Daher ist die berufsspezifische Sortierung beim Ausbildungszugang so folgenreich für die Entstehung und Reproduktion von Ungleichheiten und Chancen am Arbeitsmarkt. Die berufsspezifische Schließung von Arbeitsmarkts- und Ausbildungssegmenten, kombiniert mit betrieblichen Selektionspraktiken an der ersten Schwelle, sind daher als Faktoren der Produktion ungleicher Chancen und Risiken des Berufseinstiegs so bedeutsam und in ihrer Tragweite kaum zu überschätzen (Konietzka 2016). Das berufliche Bildungssystem als Lebenslaufinstitution zeigt jedoch ein

spezielles Integrationsproblem für nicht bzw. gering qualifizierte Jugendliche (Konietzka/Hensel 2017), darunter viele Schulentlassene mit SPF.

Veränderungsprozesse wie die schwindende Aufnahmekapazität des dualen Systems und der weitere Bedeutungsverlust einzelner Berufe in der Arbeitswelt 4.0, speziell durch den Wegfall von Routinetätigkeiten in der Industrie, vollziehen sich langsam, aber stetig. Mögen diese Veränderungsszenarien im großen volkswirtschaftlichen und beschäftigungspolitischen Maßstab nicht so gravierend erscheinen, stellen sie jedoch für den Personenkreis mit SPF eine klare Gefahr dar. Die Wandlungsprozesse der Arbeitswelt verlaufen schleichend, nicht abrupt. Die Ausbildungs- und Beschäftigungszahlen sinken voraussichtlich weiter, wenn auch langsam. So ist möglicherweise auch die geringe (beschäftigungs-)politische Kenntnisnahme bzw. die (vermeintliche) fehlende Dringlichkeit zu erklären. Aktuelle Analysen weisen jedoch nachdrücklich darauf hin, dass sich das Tempo der Substituierung von Arbeitskraft in den letzten Jahren beschleunigt hat und viele Jobs bisher aus verschiedenen Gründen noch nicht durch Computerisierung und Technikeinsatz ersetzt wurden, aber potentiell substituierbar sind (Dengler/Matthes 2021, 2018).

Hauptergebnisse aus Artikel VI sind, in Übereinstimmung mit Erkenntnissen aus Beitrag III und V, dass die politischen Zielvorgaben der UN-BRK und das Bestreben, einen ‚inkluisiven Arbeitsmarkt‘ zu schaffen, aktuellen Arbeitsmarktentwicklungen und bestehenden Beschäftigungsverhältnissen klar entgegenstehen. Eine Beschäftigung von Menschen mit Behinderung auf dem ersten Arbeitsmarkt findet nur partiell statt. Stattdessen verzeichnen Sondersysteme einen steten Anstieg der Teilnehmer*innenzahlen, was gesellschaftspolitisch eher auf eine Regression hindeutet statt auf eine konsequente Verfolgung des Anspruchs, eine ‚inklusive Arbeitswelt‘ oder eine ‚inklusive Gesellschaft‘ (Wacker 2019) zu formen.

Die Entwicklung einer Arbeitswelt 4.0 rückt vor allem die Herausforderungen und (Beschäftigungs-)Probleme des Abbaus von Einfacharbeitsplätzen für gering qualifizierte Beschäftigte in den Blick, wovon Menschen mit Behinderung überproportional häufiger betroffen sein werden. Gegenwärtig und zukünftig wird sich der Arbeitskräftebedarf an (hoch-) qualifizierten Fachkräften erhöhen und Routinetätigkeiten zunehmend automatisiert werden. Diese Umgestaltungen betreffen speziell das verarbeitende Gewerbe und die Industrie, hingegen wird aktuell (noch) von einem konstanten Arbeitskräftebedarf im Dienstleistungssektor, speziell bei einfachen Tätigkeiten und im Niedriglohnbereich,

ausgegangen (Dengler/Matthes 2021, 2018). Die Wandlungsprozesse und das Substituierungspotential betreffen die hier behandelte Personengruppe direkt, engen sich doch ihre Beschäftigungsoptionen im ersten Arbeitsmarkt ein. Das stellt eine Verschärfung der bestehenden Ungleichheiten im ersten Arbeitsmarkt in Aussicht. Die Erkenntnisse zur Übergangssituation in die berufliche Bildung für Schüler*innen mit SPF finden ihre Fortsetzung am Arbeitsmarkt. Die Veränderungen und Verquickungen der Arbeitswelt 4.0, die ökonomische und technologische Entwicklung sowie der Wandel von Arbeitsmärkten und Qualifikationsentwertungen kommen als Erschwernisse noch hinzu. Neben den bereits thematisierten Strukturen, die Inklusion im Transitionsprozess erschweren bis verunmöglichen, verringern sich die Beschäftigungsoptionen weiter.

Die Erkenntnisse aus Artikel V und VI ermöglichen es, bilanzierend die Ausgangsposition von Schüler*innen mit SPF und ihre beruflichen Perspektiven einzuschätzen. Die schulische Berufsorientierung kann als Vorbereitung für den Übergang nur einen Teilbeitrag leisten. Die Schüler*innen mit Förderstatus gehen deutlich häufiger in Maßnahmen der Berufsvorbereitung über, außerdem gelingt es ihnen seltener, eine (voll-) qualifizierende Berufsausbildung aufzunehmen. Der Widerspruch zwischen ‚Sollen und Sein‘ wird hier bereits erkennbar. Die Prozesse der Etikettierung und vor allem die der Zuweisung sind unverändert und somit bleiben auch die bestehenden Pfadlogiken im Übergang erhalten. Die Transitionsprozesse zwischen Schule und Arbeitswelt weisen eine große Diskrepanz auf. Einerseits betrifft das den funktionalen Anspruch, was die Institutionen der beruflichen Bildung in den jeweiligen pädagogischen Settings leisten sollen: zielgruppenspezifisch fördern und dabei Chancengerechtigkeit ermöglichen, aber gleichzeitig auch ihrem Selektions- und Allokationsauftrag gerecht werden. Andererseits besteht der normative Anspruch, politisch-rechtlich mit der UN-BRK artikuliert, ‚Inklusion‘ in der Berufsbildung zu gewährleisten. Was genau die ‚Inklusionsleistung‘ umfasst, ist dabei gar nicht klar spezifiziert und formuliert: Soll es nur um eine Form gemeinsamen Lernens im Rahmen der Berufsbildung gehen (Wacker 2020; Biermann 2017), dann wäre zumindest das sicherlich leistbar. Am anderen Ende des Erwartungsspektrums könnte der Anspruch artikuliert werden, inklusive Berufsbildung als eine Ausbildung für alle aufzufassen. Das heißt: jede*r erhält Zugang und die Möglichkeit dazu. Diese hohe Erwartungshaltung ist de facto kaum zu stemmen und institutionell in den

bestehenden Strukturen auch gar nicht leistbar. Wird sie ernsthaft formuliert, ‚lastet‘ sie auf der beruflichen Bildung als kaum realisierbarer Erwartungshorizont.

Das Ziel einer beruflichen Qualifizierung, erbracht in Form der Integration in Arbeitsgelegenheiten, was ein Unterkommen in Funktionssystemen beinhaltet, ist auch im aktuellen gesetzlichen und bildungspolitischen Rahmen möglich. Das ist aber eben auch nur durch Sondersysteme umsetzbar, durch leistungsreduzierte Ausbildungsformen und Ersatzarbeitsmärkte wie z.B. die WfbM. Diese Zielvorgabe leisten die bestehenden Systeme auch anhaltend - wie die Zahlen zur Expansion von Werkstattbeschäftigung zeigen - und das in janusköpfiger Weise erfolgreich. Es ist dem Wortsinn nach Integration in (Erwerbs-)Arbeit und insofern eine Teilhabe am Arbeitsleben, zwar mit reduzierten Ansprüchen, aber tatsächlich umgesetzt. Damit bleibt die Frage offen, welche Form von Bildung in der beruflichen Bildung als inklusiv verstanden wird. Ist es eine Form der Bildung, die für den Eintritt in eine Erwerbsarbeit sorgt (Integration)? Oder besteht der ernsthafte Anspruch inklusiver Veränderung, die über normative Absichtserklärungen hinaus geht? Organisatorisch bestünde schlicht keine Notwendigkeit auf ‚inklusiv‘ umzustellen; wobei die Frage offenbleibt, was das in der Konsequenz wirklich wäre.

Die Bilanzierung der Erkenntnisse aus Beitrag V und VI steht wesentlich im Einklang zu den dargestellten Einschätzungen bisheriger Sekundäranalysen und empirischer Studien. Die systematische strukturelle Benachteiligung behinderter Menschen über den gesamten Bildungsverlauf hinweg wird in Transitionsprozessen vor allem sichtbar; ist aber nicht sonderlich anders als in früheren Lebenslaufpassagen der Schulbildung oder in der tertiären Sozialisationsphase. Zusammengefasst bieten die Ergebnisse eher eine düstere Perspektive für Transitionsprozesse zukünftiger Kohorten der Schüler*innen mit SPF. Es ist zu bilanzieren, dass die Optionen, die nach dem Einstieg in den Arbeitsmarkt bestehen, zwar auch zukünftig vorhanden sind, sich aber stetig weiter reduzieren dürften, sofern Betroffenen das Überspringen der ersten Schwelle überhaupt gelingt und sie nicht vorher schon in Sondersysteme ‚abgebogen‘ sind. Hauptgründe für fortdauernde und neue Risiken sind der beschriebene Wandel in den Arbeitsmärkten, die Substituierung vor allem einfacher Arbeitstätigkeiten sowie die Folgen der Bildungsexpansion, wie oben dargestellt.

6.4 Fazit und (Forschungs-)Perspektiven

Diese Dissertation untersuchte die übergeordnete Fragestellung, wie sich Transitionsprozesse von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Beruf vor dem Hintergrund des Inklusionsanspruchs der UN-BRK gestalten.

Nach der Diskussion der Ergebnisse, differenziert in drei Themenschwerpunkte und unter Einbezug der sechs Einzelbeiträge, erfolgt noch ein Fazit. Hier werden die erarbeiteten Ergebnisse einbezogen, der Themengegenstand noch einmal kritisch betrachtet und die Perspektiven politischer Veränderungsmöglichkeiten skizziert. Es umfasst eine Beleuchtung und abschließende Thematisierung des Spannungsverhältnisses zwischen inklusiven Anspruchsformulierungen, Umsetzbarkeitsproblematiken und Veränderungspotentialen. Außerdem werden noch an einzelnen Stellen potenzielle Forschungsperspektiven und Fragestellungen formuliert, die zukünftig bearbeitet werden könnten.

Der widersprüchliche Charakter der ökonomischen Entwicklung, mit immer höherer Produktivität auf der einen und der Expansion prekärer Beschäftigungsfelder und Sonderarbeitsmärkte auf der anderen Seite, suggeriert und provoziert Fragen nach politischen Einfluss- und Änderungsmöglichkeiten. Aktuell stehen ‚inklusive Transformationsprozesse‘ wirtschaftlichen Interessenslagen klar entgegen. Exemplarisch zeigt es sich an Betrieben, die Schüler*innen mit SPF nicht ausbilden wollen, da sie mangelnde Leistungsfähigkeit und Produktivitätssengpässe fürchten. Sichtbar wird es auch an den WfbM, die, wie andere Unternehmen auch, der ‚Verwertungslogik‘ von Arbeitskraft unterworfen sind. Am Beispiel der WfbM wird der Widerspruch besonders deutlich, da diese einerseits ein ökonomisches Eigeninteresse haben, leistungsstarke Mitarbeiter*innen nicht in den ersten Arbeitsmarkt wechseln zu lassen, andererseits in der gesetzlichen Verpflichtung stehen, diese Transition anzubahnen.

Es müsste detaillierter ausformuliert werden, was eine inklusive Arbeitswelt in der Konsequenz eigentlich wäre und inwieweit überhaupt Bereitschaft bestünde, etablierte Strukturen zu ändern. Außerdem besteht die Kardinalfrage, welche konkreten politischen Änderungsmaßnahmen mit dieser Anspruchshaltung verbunden sind. Diese ‚Unterwerfung‘ erscheint vor dem Hintergrund der Veränderungs- und Pluralisierungsprozesse hinsichtlich der Nutzung menschlicher Arbeitskraft eher als eine weitere ‚Wegführung‘ aus vollständiger

Teilhabe am Arbeitsleben, wenngleich die zukünftige Arbeitswelt 4.0 für Menschen mit Behinderung auch Chancen birgt (Engels 2016). Die Bildungsexpansion erreicht aber eben nicht alle Gesellschaftsmitglieder gleichermaßen und eröffnet kein Chancenplus für alle. Vielmehr führen die skizzierten Veränderungen dazu, dass Teile der Gesellschaft nicht erreicht werden und von der allgemeinen Höherqualifizierung profitieren, sondern sich die Qualifikationserwartungen gegenteilig vergrößern und damit auch die bestehende Bildungskluft. Menschen mit Behinderung könnten noch stärker abgehängt werden als bisher, was durch die Technologieentwicklung, fortschreitende Automatisierung und Flexibilisierung sowie den daraus resultierenden Arbeitsplatzverlust nicht ausgelöst, aber beschleunigt wird (Dengler/Matthes 2021, 2018; Engels 2016). Diese Entwicklungsprozesse treffen übrigens auch auf andere geringqualifizierte Menschen zu, weshalb sich thematisch gut an die Diskussion zur Bildungsarmut andocken lässt (Quenzel/Hurrelmann 2019).

Weiterführende Forschungsperspektiven ergeben sich hinsichtlich des hohen wissenschaftlichen Interesses daran, welche Beschäftigungsoptionen sich für die genannten Personenkreise zukünftig bieten und ob oder wie Bildungsinstitutionen dafür überhaupt den Weg ebnen können (Wacker 2020). Daher sind die aufgeführten und diskutierten Erkenntnisse auch jenseits der Schüler*innengruppe mit SPF von hohem Interesse: Zeigen sie doch, dass Berufswahlprozesse und entwickelte Berufspräferenzen von Jugendlichen sich gerade nicht unabhängig von der Markt- und Chancenlage entwickeln können, sondern (zwangsweise) auf diese abgestimmt sein müssen. Der Berufswahlprozess bei Schüler*innen mit SPF ist eben weniger ein Prozess der Wahl als einer der Zuweisung in Orientierung an bestehenden Beschäftigungsmöglichkeiten. Daher laufen auch formulierte Kritiken ‚unrealistischer‘ Berufsvorstellungen makrosoziologisch betrachtet ins Leere, da die jeweiligen Schüler*innen auch weiterhin institutionell in den jeweiligen Statuspassagen ‚ausgekühlt‘ werden. Daraus ergeben sich Fragen zur Nutzbarmachung von schulischer Berufsorientierung, ob mit oder ohne inklusive Vorzeichen, für spätere Transitionsprozesse. Der Berufsorientierung dürfte künftig vor dem Hintergrund der skizzierten Veränderungen der Arbeitswelt ein Bedeutungszuwachs zukommen – verbunden mit der Hoffnung, diese effektiver u.a. für Schüler*innen mit SPF sowie andere Bildungsverlierer*innen und deren Vorbereitung für den Arbeitsmarkt zu nutzen (Weyland et al. 2021; Weißmann/Thomas 2020). Wissenschaftliche Fragestellungen könnten sein, welche Funktionen der Berufsorientierung als Baustein im

Übergangsprozess zukommen: Als schulisches Mittel der Platzanweisung im Sozialgefüge oder als Instrument der Persönlichkeitsreife und Hilfestellung zur Findung beruflicher Vorstellungen und Präferenzbildung? Weiter könnten Forschungsvorhaben spannend sein, die evidenzbasiert die Nachhaltigkeit und Wirksamkeit von Maßnahmen der (inklusive) Berufsorientierung untersuchen.

Vor dem Hintergrund der Diskurse um Inklusion deutet das Genannte auf die Schwierigkeit hin, dass Willens- und Absichtserklärungen keine Strukturveränderungen nach sich ziehen. Interessanter noch als beschäftigungspolitische Absichten (Sondersysteme statt erstem Arbeitsmarkt oder sogar inklusive Arbeitswelt?) und Arbeitsmarktzahlen ist eher die Nicht-Thematisierung dieses Widerspruchs in Inklusionsdebatten: Eine Formulierung – präziser klare Konkretisierung - dessen würde gnadenlos die Utopie einer inklusiven Arbeitswelt entzaubern und die Vermeidung der Thematisierung und Adressierung für bildungs- und beschäftigungspolitische Veränderungsprozesse offenlegen.

Angelehnt an Nassehi (2007) lässt sich sagen, dass ‚die Gesellschaft‘ keine Post- oder E-Mail-Adresse hat. Kommunizierte Bedürfnisse oder Absichtserklärungen führen eben nicht zu Veränderungen, sofern etablierte Strukturen nicht geändert werden. Das würde ‚Nachverhandlungen‘ bedeuten und bedürfte entsprechender politisch-gesetzlicher Regulierung. Das beschäftigungspolitische Repertoire dafür ist bereits vorhanden. Es gibt mögliche Hebel mit den ‚Bordmitteln‘ politischer Steuerungsmöglichkeiten, über die bestehende Rechtslage hinaus, die eine substantielle Erhöhung der Teilhabe am Arbeitsleben bewirken könnten: Das wären u.a. die Einführung einer gesetzlichen Ausbildungsgarantie (Enggruber 2018: 29ff). Weiter bedürfte es einer substantiellen Reduktion von Beschäftigungsplätzen in Werkstätten, Tagesförderstätten, langfristig auch in Integrationsbetrieben/Inklusionsunternehmen. Außerdem müsste es zu einer deutlichen Erhöhung der Ausgleichsabgabe (§160 SGB IX) kommen, einhergehend mit einer Ausweitung der bestehenden Beschäftigungspflicht (§154 SGB IX) für Arbeitgeber*innen.

Daraus ergeben sich Forschungsperspektiven, die eine Weiterentwicklung der beruflichen Integration - oder sogar Inklusion - von Menschen mit Behinderung im ersten Arbeitsmarkt in den Fokus rücken und speziell die Strukturen und Instrumente der politisch-gesetzlichen Regulierung dieser Einbindung in den Blick nehmen. In der Konsequenz hieße es, dass mögliche Veränderungsprozesse nicht ohne Formulierung und Adressierung entsprechender

Interessensgegensätze vonstattengehen könnten. Dazu gehört auch die Benennung der - politökonomisch formuliert - dauerhaft bestehenden, unterschiedlichen Interessengegensätze zwischen den Seiten der Arbeitnehmer*innen und Arbeitgeber*innen. Besteht ein wirklicher politischer Änderungswille der Regulierung und des neuen Ausräumens dieser alten ‚Klassengegensätze‘ jenseits von Absichtserklärungen, müsste politisch an diesen ‚Stellschrauben‘ gedreht werden. Maßnahmen könnten dann u.a. die oben genannten Vorschläge sein wie eine effektivere Beschäftigungspflicht und eine Ausgleichsabgabe, die so hoch ist, dass sie auch beschäftigungspolitische Auswirkungen entfaltet. An konkreten gesetzlichen Änderungen würde sich die Frage entscheiden, ob man Inklusion im beruflichen Übergang und in der Arbeit wirklich will und die formulierten Ansprüche aus Artikel 27 (Arbeit und Beschäftigung) der UN-BRK tatsächlich politisch ernst nimmt. Das würde sich dann in konkreten legislativen Schritten ausdrücken und - konfliktsoziologisch formuliert - Interessengegensätze zur Aushandlung bringen und zwingen.

Mit der Entwicklung zur Arbeitswelt 4.0 ändert sich nicht alles grundlegend, auch nicht für Schüler*innen mit SPF in Transitionsprozessen und Menschen mit Behinderung im Erwerbsalter. Eigentlich werden mit den Diskussionen zur Digitalisierung und Substituierbarkeitspotenzialen alte Fragen aufgeworfen. Bisher wurde in der Geschichte der Arbeitswelt bei Technologiesprüngen und Automatisierungsprozessen immer eine numerisch bedeutsame Substituierung menschlicher Arbeitskraft prognostiziert (Wajcman 2019). Ob die Digitalisierung und erhöhte Computerisierung diesmal das Szenario von Massenarbeitslosigkeit zur Folge haben, bleibt abzuwarten, ist aber unwahrscheinlich. Seriöse Berechnungen und Auswertungen (Dengler/Matthes 2021; Weller 2020; IAB 2019; Dengler/Matthes 2018; Möller/Walwei 2017; Engels 2016) lassen eher darauf schließen, dass es keinen Grund gibt für (neo-)marxistisch inspirierte Untergangsszenarien. Bisher ist die Befürchtung massiver Arbeitsplatzverluste nie eingetreten (Wajcman 2019), hat jedoch immer den Stellenwert von Bildung erhöht (Quenzel/Hurrelmann 2019; Möller/Walwei 2017).

Aus systemtheoretischer Perspektive erfolgt die Regulierung von Inklusion am Arbeitsmarkt der funktionalen Eigenlogik kapitalistischer Wirtschaftssysteme. Der selektive Zugriff auf Arbeitskraft bzw. Humankapital orientiert sich ausschließlich an ökonomischen Kriterien und ist demnach an Gewinn und Wettbewerb ausgerichtet (Schreiner/Wansing 2016). Daher wird auch prospektiv trotz aller formulierten Inklusionsansprüche nicht auf komplementäre

Systeme verzichtet werden können, um Teilhabe am Arbeitsleben für Menschen mit Behinderung bereitstellen zu können. Sondersysteme wie die WfbM erfüllen nach wie vor zentral wichtige Aufgaben; neben der Tagesstrukturierung ist das die konkrete praktische Umsetzung von Teilhabe am Arbeitsleben und damit Arbeitsmarktintegration (nicht Inklusion). Ebenso schlagen die rehabilitationsspezifischen Programme in Berufsvorbereitung und Ausbildung die Brücke in Erwerbsgelegenheiten, auch wenn sie anspruchsbremsend sind. Sofern man den Anspruch auf Inklusion und damit auch die Konsequenzen wirklich ernst nähme und für eine Auflösung dieser rehabilitationsspezifischen Institutionen und Organisationen plädierte, hieße das in der Konsequenz auch, beschäftigungspolitische Perspektiven für einen wachsenden Personenkreis aufzeigen zu müssen. Das würde das etablierte Funktionieren kapitalistischer Arbeitsgesellschaften und ihre Fixierung auf Leistung bzw. Fähigkeiten zentral herausfordern (Buchner et al. 2015).

Eine Infragestellung der ‚Inwertsetzung‘ menschlicher Arbeitskraft würde Produktivitätseinbußen nach sich ziehen, wenn das Primat auf Beschäftigung und nicht auf Profitorientierung läge. Eine ‚unkritische‘ Umsetzung von Inklusion, im Sinne einer sofortigen Auflösung von Sondersystemen, die unter ‚Exklusionsverdacht‘ stehen, hätte voraussichtlich gravierende Folgen. Es würde bedeuten, Menschen mit geringem Arbeitspotenzial bzw. geringer Leistungsbefähigung und diejenigen, die nicht flexibel genug sind (Sennett 1999), in die dauerhafte Struktur- und Arbeitslosigkeit zu entlassen. Deren Arbeitskraft könnte am Arbeitsmarkt (perspektivisch) kaum mehr eingesetzt werden. Das hätte nicht nur für Menschen mit Behinderung, sondern auch für viele Bildungsarme und Geringqualifizierte gravierende Folgen. Ohne Änderung am Leistungsanspruch, gesetzliche Regulierung von Beschäftigungspflichten usw. könnte sich eine ‚naive‘ Verfolgung eines unkritischen Inklusionsanspruchs in das Gegenteil umkehren und wachsende Beschäftigungslosigkeit zur Folge haben. Daher wird auch prospektiv trotz aller ‚Inklusionsromantik‘ nicht auf Sondersysteme zur Teilhabe am Arbeitsleben verzichtet werden können. Ansonsten schloße man viele Menschen von Arbeitsgelegenheiten aus, sobald sie Produktivitäts- und Leistungsansprüchen nicht genügen. Sondersysteme machen eben beides, sie exkludieren von Normalarbeitsverhältnissen, gleichzeitig aber integrieren sie auch in Arbeitsgelegenheiten. Systemtheoretisch interpretiert erfüllen sie ihre zugewiesenen Aufgaben vollumfänglich. Jedoch steht das den beschriebenen Leitideen der UN-BRK und normativen Forderungen einer

inklusive Arbeitswelt entgegen. Der zentrale Widerspruch politischer, gesetzlicher und normativer Forderungen einer inklusiven Arbeitswelt und aktueller Technologie-, Beschäftigungs- und Wissensentwicklung ist keine neue ‚Front‘- oder Themenstellung, er spitzt sich im Zuge der Digitalisierung/Arbeit 4.0 nur zu. Dadurch rückt die alte Frage in den Fokus, welches Maß an Akzeptanz mangelnder Leistungsfähigkeit bzw. ‚Dis-ability‘ in einem kapitalistischen Wirtschaftssystem ertragen werden möchte (Waldschmidt 2011; Buchner et al. 2015).

Moderne Arbeitsgesellschaften erzeugen permanent Vorstellungen von Leistung bzw. Leistungsfähigkeit, sie sind konstitutiv für kapitalistische Produktionsweisen (Buchner et al. 2015). Der Begriff der ‚Fähigkeit‘ ist daher diskursiv determiniert und in die Verwertungsethik eingeeht. ‚Produktive Arbeit‘ ist diejenige Form der Arbeit, die einen messbaren (Mehr-)Wert erzeugt. Eine ‚inklusive Arbeitswelt‘ muss daher zwangsläufig auf der Ebene einer Differenzfeststellung zwischen ‚Sollen und Sein‘ verhaftet bleiben, sofern kapitalistische Produktionsverhältnisse und Leistungsvorstellungen nicht angetastet werden. Wie dargelegt werden durch Inklusionsansprüche keine Teilhabechancen generiert, sondern sie verbleiben auf dem Niveau rechtlicher und politischer Forderungen (Wansing 2012, 2019). Die noch gesteigerten Leistungsanforderungen einer zunehmend digitalisierten Arbeitswelt 4.0 stehen diesen Absichtserklärungen diametral entgegen. Nur unter der Voraussetzung eines Zugeständnisses von Nicht- oder weniger Leistungsfähigkeit wäre das, was als inklusiver Anspruch formuliert wird, in der Arbeitswelt überhaupt denk- und realisierbar. Organisationen und Institutionen in Zeiten der Digitalisierung und Arbeitswelt 4.0 stehen damit in einem Spannungsverhältnis der Exklusionsverwaltung unter den Vorzeichen rhetorischer Inklusionsansprüche. Künftige Forschungsbemühungen und Fragestellungen könnten darauf abzielen, wie dieser bestehende Widerspruch in Zukunft sozial- und beschäftigungspolitisch auszubalancieren ist.

7 Eidesstattliche Erklärung

Hiermit gebe ich die schriftliche eidesstattliche Versicherung, dass die vorliegende Dissertation von mir selbstständig verfasst wurde und alle in Anspruch genommenen Quellen und Hilfen in der Dissertation vermerkt wurden.

Die von mir vorgelegte Dissertation ist weder in der gegenwärtigen noch in einer anderen Fassung an der Technischen Universität Dortmund oder an einer anderen Hochschule im Zusammenhang mit einer staatlichen oder akademischen Prüfung vorgelegt worden.

Ort, Datum

Unterschrift

Literaturverzeichnis

- Adorno, T. W. (1972). Theorie der Halbbildung. In: Adorno, T. W. (Hrsg.). *Gesammelte Schriften, Bd. 8: Soziologische Schriften 1*. Frankfurt am Main: Suhrkamp: 93–123.
- Aichele, V. (2019). Eine Dekade UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 69(6/7): 4–10.
- Albus, D.; Lazarus, S. S. und Thurlow, M. L. (2014). 2011-12 Publicly reported assessment results for students with disabilities and ELLs with disabilities: (Technical Report 69). University of Minnesota. Online verfügbar unter: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.431.9041&rep=rep1&type=pdf> [17.03.22].
- Arndt, I. (2018). Verbesserung der Übergänge von Jugendlichen von der Schule in Ausbildung und Beruf durch die Umsetzung von Inklusion im Bildungssystem. In: Arndt, I.; Neises, F. und Weber, K. (Hrsg.). *Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis*. Bonn: BIBB: 38–54.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). Bildung in Deutschland 2014: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Online verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf> [17.03.22].
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt. Online verfügbar unter: https://www.bildungsbericht.de/static_pdfs/bildungsbericht-2020.pdf [17.03.22].
- BA (2006). Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. Bundesagentur für Arbeit. Online verfügbar unter: https://www.arbeitsagentur.de/datei/dok_ba015275.pdf [17.03.22].
- Baker, E. T.; Wang, M. C. und Walberg, H. J. (1995). The effect of inclusion on learning. *Educational Leadership* 52(4): 33–35.
- Basendowski, S. und Werner, B. (2010). Die unbeantwortete Frage offizieller Statistiken: Was machen FörderschülerInnen eigentlich nach der Schule?: Ergebnisse einer regionalen

- Verbleibsstudie von Absolventen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. *Empirische Sonderpädagogik* 2(2): 64–88.
- Bear, G. G.; Minke, K. M. und Manning, M. A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review* 31(3): 405–427.
- Biermann, H. (2015). Berufliche Teilhabe – Anspruch und Realität. In: Fischer, E.; Biermann, H. und Heimlich, U. (Hrsg.). *Inklusion im Beruf*. 1.Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag: 17–56.
- Biermann, H. (2017). Inklusion in der beruflichen Bildung. In: Schlemmer, E.; Lange, A. und Kuld, L. (Hrsg.). *Handbuch Jugend im demografischen Wandel: Konsequenzen für Familie, Bildung und Arbeit*. 1.Aufl. s.l.: Beltz Juventa: 546–561.
- Bilz, L.; Sudeck, G.; Bucksch, J.; Klocke, A.; Kolip, P.; Melzer, W.; Ravens-Sieberer, U. und Richter, M. (Hrsg.) (2016). *Schule und Gesundheit*.: Ergebnisse des WHO Jugendgesundheits surveys „Health Behaviour in School-aged Children“. Weinheim: Beltz Juventa.
- Blanck, J. M. (2020). *Übergänge nach der Schule als »zweite Chance«?*: Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen »Lernen«. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bleidick, U. (1980). Lernbehinderte gibt es eigentlich gar nicht. Oder: Wie man das Kind mit dem Bade ausschüttet. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 31(2): 127–143.
- BMAS (2021). Dritter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen: Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS). Online verfügbar unter: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/a125-21-teilhabebericht.pdf;jsessionid=92CEC4E5BA275118E93D20A7579312B0.delivery1-replication?__blob=publicationFile&v=2 [17.03.22].
- BMBF (2021). Berufsbildungsbericht 2021. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Online verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/files/21-04-28%20BBB%202021.pdf> [17.03.22].
- Boban, I. und Hinz, A. (Hrsg.) (2017). *Inklusive Bildungsprozesse gestalten: Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte*. Seelze: Klett.

- Böhnisch, L. (2009). *Sozialpädagogik der Lebensalter: Eine Einführung*. 4.Aufl. Weinheim: Juventa.
- Bojanowski, A. (2012). Expertise für den Nationalen Bildungsbericht 2014: Berufliche Inklusion Behinderter und Benachteiligter. Leibniz Universität Hannover: Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung. Online verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/schwerpunktthemen/pdfs/expertenworkshop-2012-bojanowski1112.pdf> [17.03.22].
- Bourdieu, P. (1990). Die Biografische Illusion. BIOS. *Zeitschrift für Biografieforschung und Oral History*, 3(1): 75–81.
- Braun, F.; Lex, T. und Reißig, B. (2018). Übergangsforschung. In: Tippelt, R. und Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.). *Springer Reference Sozialwissenschaften, Handbuch Bildungsforschung*. 4.Aufl. Wiesbaden: Springer VS: 1297–1320.
- Brehme, D.; Fuchs, P. und Köbsell, S. (Hrsg.) (2020). *Disability Studies im deutschsprachigen Raum: Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Breitsameter, M.; Kielhorn, I.; Krug, W. und Lenz, R. (2015). Inklusion in der beruflichen Bildung der Beitrag der Berufsbildungswerke. In: Goth, G. G. und Severing, E. (Hrsg.). *Wirtschaft und Bildung, v.70, Berufliche Ausbildung junger Menschen mit Behinderung - Inklusion verwirklichen: Strategien, Instrumente, Erfahrungen*. 1.Aufl. Bielefeld: Bertelsmann W. Verlag: 45–84.
- Brüggemann, T. (2013). Bestandsanalysen, Schülerbefragungen und Evaluationen - Berufsorientierung regional managen. In: Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.). *Übergang Schule - Beruf erfolgreich managen. Datenbasis schaffen und Berufsorientierung ausrichten - Programmpraxis (Arbeitstitel Praxis)*. Gütersloh: Bertelsmann: 7–17.
- Brüggemann, T. und Pichl, I. (2011). Berufsorientierung mit System: Methodische und didaktische Impulse für eine schulische Berufsorientierung. *Schulmanagement Online* 42(2): 22–24.
- Brüggemann, T. und Rahn, S. (Hrsg.) (2020). *Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 2.Aufl. Münster, New York: Waxmann.
- Buchner, T.; Pfahl, L. und Traue, B. C. (2015). Zur Kritik der Fähigkeiten: Ableism als neue Forschungsperspektive der Disability Studies und ihrer Partner_innen. *Zeitschrift für*

- Inklusion-online. Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/273/256> [17.03.22].
- Carlberg, C. und Kavale, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis. *The Journal of Special Education* 14(3): 295–309.
- Castel, R. (2000). *Die Metamorphosen der sozialen Frage: Eine Chronik der Lohnarbeit*. Konstanz: UVK.
- Clausen, J. J. (2016). Rehabilitation. In: Biewer, G.; Hedderich, I.; Hollenweger, J. und Markowetz, R. (Hrsg.). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: 319–324.
- Cloerkes, G. (2003). *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen*. Heidelberg: Verlag Winter.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. 3.Aufl. Heidelberg: Verlag Winter.
- Czedik, S. und Pfahl, L. (2020). Aktivierende Arbeitsmarktpolitiken und berufliche Rehabilitation. Gouvernamentalitätskritische Überlegungen zu Organisation, Funktion und Beschäftigungsbedingungen von Werkstätten für behinderte Menschen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 89(2): 80–92.
- Dengler, K. und Matthes, B. (2018). Substituierbarkeitspotenziale von Berufen: Wenige Berufsbilder halten mit der Digitalisierung Schritt. *IAB-Kurzbericht* (4): 1–12. Online verfügbar unter: <http://doku.iab.de/kurzber/2018/kb0418.pdf> [17.03.22].
- Dengler, K. und Matthes, B. (2021). Folgen des technologischen Wandels für den Arbeitsmarkt: Auch komplexere Tätigkeiten könnten zunehmend automatisiert werden. *IAB-Kurzbericht* 13: 1–8. Online verfügbar unter: <http://doku.iab.de/kurzber/2021/kb2021-13.pdf> [17.03.22].
- Dietze, T. (2019). *Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern. Empfehlungen und Organisationsbedingungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Diezemann, E. (2016). Entwicklungs- und potentialsensible Inklusion in Transitionsprozessen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (30): 1–12. Online verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe30/diezemann_bwpat30.pdf [17.03.22].

- Dobischat, R.; Kühnlein, G. und Schurgatz, R. (2012). *Ausbildungsreife. Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung*. Bildung und Qualifizierung. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Dobischat, R. und Schurgatz, R. (2014). PIAAC und die berufliche Ausbildung: Befunde zur Ausbildungsreife junger Erwachsener. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* (3): 47–49.
- Eberhard, V. (2020). Ausbildungsreife als Ziel der Berufsorientierung. In: Brüggemann, T. und Rahn, S. (Hrsg.). *Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 2.Aufl. Münster, New York: Waxmann: 127–136.
- El-Mafaalani, A. (2011). Ungleiches ungleich behandeln!: Inklusion bedeutet Umdenken. *Zeitschrift für Berufsbildung* (2): 39–40.
- Engels, D. (2016). Chancen und Risiken der Digitalisierung der Arbeitswelt für die Beschäftigung von Menschen mit Behinderung. Online verfügbar unter: Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) [17.03.22].
- Enggruber, R. (2018). Reformvorschläge zu einer inklusiven Gestaltung der Berufsausbildung. In: Arndt, I.; Neises, F. und Weber, K. (Hrsg.). *Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis*. Bonn: BIBB: 27–37.
- Enggruber, R. und Rützel, J. (2014). *Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen: Eine repräsentative Befragung von Betrieben*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Enggruber, R. und Ulrich, J.-G. (2014). *Schwacher Schulabschluss – und dennoch rascher Übergang in Berufsausbildung?: Einflussfaktoren auf die Übergangsprozesse von Hauptschulabsolventen/absolventinnen mit Konsequenzen für deren weitere Bildungswege*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. No. 154. Bonn: BIBB.
- Euen, B.; Vaskova, A.; Walzebug, A. und Bos, W. (2015). Armutgefährdete Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen am Beispiel von PARS-F und KESS-7-F. In: Kuhl, P.; Stanat, P.; Lütje-Klose, B.; Gresch, C.; Pant, H. A. und Prenzel, M. (Hrsg.). *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS: 101–128.
- Euler, D. und Severing, E. (2014). *Inklusion in der beruflichen Bildung - Daten, Fakten, offene Fragen*. Gütersloh: Bertelsmann.

- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. 2.Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Galiläer, L. (2015). Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung – von der Eingliederung auf Sonderwegen zur Inklusion? In: Goth, G. und Severing, E. (Hrsg.). *Berufliche Ausbildung junger Menschen mit Behinderung - Inklusion verwirklichen*. Bielefeld: 11–44.
- Galuske, M. (2005). Jugendsozialarbeit und Jugendberufshilfe. In: Otto H.-U. und Thiersch, H. (Hrsg.). *Handbuch der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*. 3.Aufl. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag: 885–893.
- Gaupp, N. und Geier, B. (2010). Stuttgarter Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung.: Bericht zur dritten Folgerhebung der Stuttgarter Schulabsolventenstudie. Deutsches Jugendinstitut e.V. -DJI-. Online verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/564_14941_dritte_Folgerhebung_Stuttgart.pdf [17.03.22].
- Gaupp, N.; Geier, B.; Mahl, F.; Kuhnke, R. und Reißig, B. (2010). Die lokalen Schulabsolventen-Längsschnitte des DJI. In: Kuhnke, R. und Reißig, B. (Hrsg.). *Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung: Schaffung einer Datenbasis zum Übergangsgeschehen*. München: Druckfrei: 24–29.
- Gebhardt, M. (2015). Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Ein empirischer Überblick. In: Kiel, E. (Hrsg.). *Inklusion im Sekundarbereich*. Stuttgart: Kohlhammer: 39–52.
- Gebhardt, M. und Heimlich, U. (2018). Inklusion und Bildung. In: Tippelt, R. und Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.). *Springer Reference Sozialwissenschaften, Handbuch Bildungsforschung*. 4.Aufl. Wiesbaden: Springer VS: 1241–1260.
- Geißler, R. (2014). *Die Sozialstruktur Deutschlands*. 7.Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Gericke, N. und Flemming, S. (2013). Menschen mit Behinderungen im Spiegel der Berufsbildungsstatistik: Grenzen und Möglichkeiten. Online verfügbar unter: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab21_dazubi_Kurzpapier_Menschen_mit_Behinderung_in_der_Berufsbildungsstatistik_201306.pdf [17.03.22].
- Ginnold, A. (2008). *Der Übergang Schule - Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (Forschung).

- Goffman, E. S. (1975). *Stigma: Über die Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Grieb, A.; Gresch, C. und Pollak, R. (2014). *Ehemalige Schülerinnen und Schüler von Förderschulen und Menschen mit Beeinträchtigung auf dem Arbeitsmarkt: erste Auswertungen und Analysepotenziale der Erwachsenenkohorte des Nationalen Bildungspanels*. WZB Discussion Paper No. SP I 2014-504, November 2014. Berlin.
- Haber, L. und Smith, R. (1971). Disability and Deviance: Normative Adaptations of Role Behavior. *American Sociological Review* 1: 87–97.
- Hadjar, A. und Becker, R. (2017). Erwartete und unerwartete Folgen der Bildungsexpansion in Deutschland. In: Becker, R. (Hrsg.). *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 3.Aufl. Wiesbaden: Springer VS: 195–213.
- Haeberlin, U.; Bless, G.; Moser, U. und Klaghofer, R. (1991). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. 1.Aufl. Bern: Haupt.
- Haeberlin, U.; Moser, U.; Bless, G. und Klaghofer, R. (1989). *Integration in die Schulklasse: Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern: FDI 4-6*. Bern: Haupt.
- Häfeli, K.; Hofmann, C. und Schellenberg, C. (2014). Berufliche Integration für alle? Die Rolle der Sonderpädagogik bei der Berufsorientierung. In: Ryter, A. und Schaffner, D. (Hrsg.). *Wer hilft mir, was zu werden?: Professionelles Handeln in der Berufsintegration*. 1.Aufl. Bern: hep verlag: 135–146.
- Hammer, K.; Ripper, J. und Schenk, T. (2015). Leitfaden Berufsorientierung. In: Hammer, K.; Ripper, J. und Schenk, T. (Hrsg.). *Leitfaden Berufsorientierung. Praxishandbuch zur qualitätszentrierten Berufs- und Studienorientierung an Schulen*. 6.Aufl. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Heisler, D. (2016). Inklusion als Herausforderung für das Übergangssystem und die berufliche Integrationsförderung. Ein Diskussionsansatz zu Exklusionskritik und De-Segregationsforderungen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* (30): 1–20. Online verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe30/heisler_bwpat30.pdf [17.03.22].

- Heitmeyer, W. (2005). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit Gesellschaftliche Zustände und Reaktionen in der Bevölkerung aus 2002 bis 2005. In: Heitmeyer, W. (Hrsg.). *Deutsche Zustände*, Folge 4, *Deutsche Zustände*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag: 15–39.
- Hinz, A. (2018). Inklusion und ihre Bedeutung für die berufliche Bildung. In: Arndt, I.; Neises, F. und Weber, K. (Hrsg.). *Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis*. Bonn: BIBB: 15–26.
- Hofmann-Lun, I. (2011). *Förderschüler/innen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben: Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung?* München: DJI.
- Hofsäss, T. (2007). Berufsvorbereitung. In: Heimlich, U. und Wember, F. B. (Hrsg.). *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis: Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer: 318–324.
- Huber, C. (2006). *Soziale Integration in der Schule?! Eine empirische Untersuchung zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht*. Marburg: Tectum.
- IAB (2019). *Digitalisierung der Arbeitswelt: Bisherige Veränderungen und Folgen für Arbeitsmarkt, Ausbildung und Qualifizierung*. IAB-Stellungnahme. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). Online verfügbar unter: <https://doku.iab.de/stellungnahme/2019/sn1119.pdf> [17.03.22].
- Jochmaring, J. (2019a). Übergänge von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung. Eine Auswertung von Sekundärstatistiken. *Zeitschrift für Pädagogik* (3): 335–355.
- Jochmaring, J. (2019b). Präferenzen und Barrieren von FörderschülerInnen am Übergang in die Berufsausbildung. In: Lindmeier, C.; Fasching, H.; Lindmeier, B. und Sponholz, D. (Hrsg.). *Zweites Beiheft der sonderpädagogischen Förderung heute: Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum*. Weinheim: Beltz Juventa: 269–278.
- Jochmaring, J.; Bömelberg, L. und Sponholz, D. (2021). Inklusive Berufsorientierung als Diskurs: Der ‚scheinbare‘ Konsens: gemeinsame Begriffe - unterschiedliche Ideen. In: Schimek, B.; Kreamsner, G.; Grubich, R.; Paudel, F.; Proyer, M. und Grubich-Müller, R. (Hrsg.). *Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten: Entwicklungen - Perspektiven - Kontroversen der Inklusionsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: 67–74.

- Jochmaring, J.; Nentwig, L. und Sponholz, D. (2019). Schulische und nachschulische Optionen am Übergang in die Arbeitswelt für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (3): 112–121.
- Jochmaring, J. und York, J. (after revision). Inclusion Opportunities of Work 4.0?: Employment Realities of People with Disabilities in Germany.
- Kardorff, E. von; Ohlbrecht, H. und Schmidt, S. (2013). Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt für Menschen mit Behinderungen: Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Online verfügbar unter: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Factsheets/factsheet_Zugang_zum_allg_Arbeitsmarkt_fuer_Menschen_mit_Behinderungen.pdf?__blob=publicationFile&v=5 [17.03.22].
- Karim, S. und Waldschmidt, A. (2019). Ungeahnte Fähigkeiten? Behinderte Menschen zwischen Zuschreibung von Unfähigkeit und Doing Ability. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 44(3): 269–288.
- Kastl, J. (2017). *Einführung in die Soziologie der Behinderung*. 2.Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Klemm, K. (2017). ‚Kellerkinder‘ des Bildungssystems. In: Eckert, T. und Gniewosz, B. (Hrsg.). *Bildungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden: 65–76.
- Klemm, K. (2018). Inklusion und Exklusion im deutschen Bildungssystem: Unterschiedliche Förderorte und schulische Leistungen. In: Rathmann, K. und Hurrelmann, K. (Hrsg.). *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion*. 1.Aufl. Weinheim: Beltz Juventa: 33–45.
- Klicpera, C. und Gasteiger-Klicpera, B. (2003). Soziale Erfahrungen von Grundschulern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrationsklassen - betrachtet im Kontext der Maßnahmen zur Förderung sozialer Integration. *Heilpädagogische Forschung* 29(2): 61–71.
- Klinkhammer, D. und Niehaus, M. (2015). Betriebliche Inklusion auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. In: Biermann, H. (Hrsg.). *Inklusion im Beruf*. 1.Aufl. Stuttgart: Kohlhammer: 180–215.
- KMK (2013). *Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I*: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 i. d. F. vom 12.12.2013.
- KMK (2019). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN*: Beschluss der

- Kultusministerkonferenz vom 14.03.2019. Online verfügbar unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf
 [17.03.22].
- KMK (2020). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2017/2018. Korrekturfassung vom 21.02.2020*. Online verfügbar unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2017.pdf [17.03.22].
- KMK (2021). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2019/2020. Fassung vom 16.03.2021*. Online verfügbar unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2019.pdf [17.03.22].
- Kocaj, A.; Kuhl, P.; Kroth, A. J.; Pant, H. A. und Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 66(2): 165–191.
- Koch, M. und Werning, R. (2018). Inklusive Übergänge? Widersprüchliche Steuerungen von Statuspassagen im Übergang Schule-Beruf am exemplarischen Beispiel junger Menschen mit Förderbedarf Lernen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB)* 2017(4): 438–456.
- Kohli, M. (1985). Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 67(1): 1–29.
- Koller, H.-C. und Lüders, J. (2004). Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse. In: Ricken, N. und Rieger-Ladich, R. (Hrsg.). *Michel Foucault: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss: 57–79.
- Konietzka, D. (2016). Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In: Becker, R. und Lauterbach, W. (Hrsg.). *Bildung als Privileg: Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. 5.Aufl. Wiesbaden: Springer VS: 277–304.

- Konietzka, D. und Hensel, T. (2017). Berufliche Erstausbildung im Lebensverlauf: Grundlagen und empirische Befunde. In: Becker, R. (Hrsg.). *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. 3.Aufl. Wiesbaden: Springer VS: 281–308.
- König, A. (2018). Bildung in frühpädagogischen Institutionen. In: Tippelt, R. und Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.). *Springer Reference Sozialwissenschaften, Handbuch Bildungsforschung*. 4.Aufl. Wiesbaden: Springer VS: 415–430.
- Kuhl, P.; Stanat, P.; Lütje-Klose, B.; Gresch, C.; Pant, H. A. und Prenzel, M. (Hrsg.) (2015). *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lehmann, R. und Hoffmann, E. (2009). *BELLA. Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf "Lernen"*. 1.Aufl. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Lindmeier, C.; Fasching, H.; Lindmeier, B. und Sponholz, D. (Hrsg.) (2019a). *Zweites Beiheft der sonderpädagogischen Förderung heute: Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lindmeier, C.; Fasching, H.; Lindmeier, B. und Sponholz, D. (2019b). Einleitung. In: Lindmeier, C.; Fasching, H.; Lindmeier, B. und Sponholz, D. (Hrsg.). *Zweites Beiheft der sonderpädagogischen Förderung heute: Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum*: 5–17.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology* 77(1): 1–24.
- Luhmann, N. (1999). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. 2.Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Makarova, E. (2017). Inklusion, Bildung und Übergang. In: Fasching, H.; Geppert, C. und Makarova, E. (Hrsg.). *Inklusive Übergänge: (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: 41–52.
- McCoy, S. und Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education* 27(1): 81–97.
- Menze, L.; Sandner, M.; Anger, S.; Pollak, R. und Solga, H. (2021). Jugendliche aus Förderschulen mit Schwerpunkt "Lernen": Schwieriger Übergang in Ausbildung und

- Arbeitsmarkt. *IAB-Kurzbericht* (22). Online verfügbar unter:
<https://doku.iab.de/kurzber/2021/kb2021-22.pdf>.
- Merz, K. (1982). Lernschwierigkeiten – Zur Effizienz von Fördermaßnahmen an Grund- und Lernbehindertenschulen. *Heilpädagogische Forschung* 11(1): 53–69.
- Metzler, C.; Jansen, A. und Kurtenacker, A. (2020). Betriebliche Inklusion von Menschen mit Behinderung in Zeiten der Digitalisierung. Institut der Deutschen Wirtschaft. Online verfügbar unter:
https://www.iwkoeln.de/fileadmin/user_upload/Studien/Report/PDF/2020/IW-Report_2020_Betriebliche_Inklusion.pdf [17.03.22].
- Metzler, C.; Pierenkemper, S. und Seyda, S. (2015). Menschen mit Behinderung in der dualen Ausbildung: begünstigende und hemmende Faktoren. *IW-Trends* 42(4): 37–54. Online verfügbar unter: https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2015/251561/IW-Trends_2015-04-04__Metzler_Pierenkemper_Seyda.pdf [17.03.22].
- Metzler, C.; Seyda, S.; Wallossek, L. und Werner, D. (2017). *Menschen mit Behinderung in der betrieblichen Ausbildung*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft Köln Medien GmbH.
- Miethe, I.; Ecarius, J. und Tervooren, A. (Hrsg.) (2014). *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf: Perspektiven qualitativer Forschung*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Möller, J. und Walwei, U. (2017). *Arbeitsmarkt kompakt: Analysen, Daten, Fakten*. W. Bertelsmann Verlag. Online verfügbar unter:
<http://doku.iab.de/discussionpapers/2015/dp1815.pdf> [17.03.22].
- Moser, V. und Dietze, T. (2015). Perspektiven sonderpädagogischer Unterstützung. In: Kuhl, P.; Stanat, P.; Lütje-Klose, B.; Gresch, C.; Pant, H. A. und Prenzel, M. (Hrsg.). *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS: 75–99.
- Muche, C. (2013). Übergänge und Behinderung. In: Schröer, W.; Stauber, B.; Walther, A.; Böhnisch, L. und Lenz, K. (Hrsg.). *Handbuch Übergänge*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa: 158-175.
- Müller, K.; Prenzel, M.; Sälzer, C.; Mang, J.; Heine, J.-H. und Gebhardt, M. (2017). Wie schneiden Schülerinnen und Schüler an Sonder- und Förderschulen bei PISA ab? Analysen aus der PISA 2012-Zusatzerhebung zu Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Unterrichtswissenschaft* 2(45): 194–211.

- Nassehi, A. (2007). Exklusion als soziologischer oder sozialpolitischer Begriff? In: Bude, H. und Willisch, A. (Hrsg.). *Exklusion. Die Debatte über die »Überflüssigen«*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp: 18–25.
- Neises, F. (2018). Exklusion überwinden – Zugänge zu und Teilhabe an regulärer Ausbildung und Beschäftigung. In: Arndt, I.; Neises, F. und Weber, K. (Hrsg.). *Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis*. Bonn: BIBB: 55–70.
- Nentwig, L. (2018). *Berufsorientierung als unbeliebte Zusatzaufgabe in der Inklusion?: Eine Studie zur Bereitschaft von Lehrpersonen zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung*. Dissertation: Verlag Julius Klinkhardt.
- Nentwig, L.; Sponholz, D. und Jochmaring, J. (2019). Diskursanalyse inklusive Berufsorientierung. In: Lindmeier, C.; Fasching, H.; Lindmeier, B. und Sponholz, D. (Hrsg.). *Zweites Beiheft der sonderpädagogischen Förderung heute: Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum*. Weinheim: Beltz Juventa: 58–76.
- Neubert, D. und Cloerkes, G. (2001). *Behinderung und Behinderte in verschiedenen Kulturen: Eine vergleichende Analyse ethnologischer Studien*. Heidelberg: Winter.
- Niehaus, M.; Kaul, T.; Friedrich-Gärtner, L.; Klinkhammer, D. und Menzel, F. (2012). *Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf*. Vol. 14. Bonn, Berlin: W. Bertelsmann Verlag.
- OECD (2007). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages*. Paris: OECD.
- OECD (2009). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages in the Baltic States, South Eastern Europe and Malta*. Paris: OECD.
- OECD (2013). *PISA 2012 assessment and analytical framework: mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. Paris: OECD.
- Parsons, T. (2009). *Das System moderner Gesellschaften*. 7. Aufl. München: Juventa.
- Pfahl, L. (2008). Die Legitimation der Sonderschule im Lernbehinderungsdiskurs in Deutschland im 20. Jahrhundert. Discussion Paper SP I 2008-504, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung: Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript.

- Pijl, S. J.; Frostad, P. und Flem, A. (2008). The Social Position of Pupils with Special Needs in Regular Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research* 52(4): 387–405.
- Pool Maag, S. (2017). "Man muss es einfach finden, bei jedem ist es etwas anders": Förderliche Bedingungen für inklusive Ausbildungen im ersten Arbeitsmarkt. In: Fasching, H.; Geppert, C. und Makarova, E. (Hrsg.). *Inklusive Übergänge: (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt: 125–136.
- Powell, J. (2007). Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? In: Waldschmidt, A. und Schneider, W. (Hrsg.). *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript Verlag: 321–343.
- Powell, J. und Pfahl, L. (2012). Sonderpädagogische Fördersysteme. In: Bauer, U.; Bittlingmayer, U. H. und Scherr, A. (Hrsg.). *Bildung und Gesellschaft, Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS: 721–739.
- Powell, J. und Wagner, S. (2014). An der Schnittstelle Ethnie und Behinderung benachteiligt: Jugendliche mit Migrationshintergrund an deutschen Sonderschulen weiterhin überrepräsentiert. In: Wansing, G. und Westphal, M. (Hrsg.). *Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer VS: 177–199.
- Powell, J. J. W.; Edelstein, B. und Blanck, J. M. (2016). Awareness-raising, legitimation or backlash? Effects of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities on education systems in Germany. *Globalisation, Societies and Education* 14(2): 227–250.
- Powell, J. J. W.; Pfahl, L. und Blanck, J. M. (2021). Sonderpädagogische Fördersysteme und inklusive Bildung. In: Bauer, U.; Bittlingmayer, U. H. und Scherr, A. (Hrsg.). *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden: 1–22.
- Quenzel, G. und Hurrelmann, K. (2019). Ursachen und Folgen von Bildungsarmut. In: Quenzel, G. und Hurrelmann, K. (Hrsg.). *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer VS: 3–25.
- Rathmann, K.; Herke, M.; Hurrelmann, K. und Richter, M. (2018a). Klassenklima, schulisches Wohlbefinden und Gesundheit von Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Ergebnisse des Nationalen Bildungspanels (NEPS). *Das Gesundheitswesen* 80(4)332-241.

- Rathmann, K.; Herke, M.; Moor, I. und Richter, M. (2016). Bildungsungleichheit, Schulumwelt und Gesundheit: Gibt es eine doppelte Benachteiligung? In: Bilz, L.; Sudeck, G.; Bucksch, J.; Klocke, A.; Kolip, P.; Melzer, W.; Ravens-Sieberer, U. und Richter, M. (Hrsg.). *Schule und Gesundheit.: Ergebnisse des WHO Jugendgesundheitssurveys „Health Behaviour in School-aged Children“*. Weinheim: Beltz Juventa: 156–180.
- Rathmann, K.; Vockert, T.; Herke, M.; Jochmaring, J.; Hurrelmann, K. und Richter, M. (2018b). Lebenszufriedenheit von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Gibt es Unterschiede zwischen der Beschulungsart? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 13(2): 129–144.
- Rosenberger, H. (2017). Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Arbeit? Nachschulische Lebensverläufe ehemaliger Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen. In: Gercke, M.; Opalinski, S. und Thonagel, T. (Hrsg.). *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge - Widersprüche - Konsequenzen*. Wiesbaden: Springer VS: 99–122.
- Rossmann, P.; Gasteiger-Klicpera, B.; Gebhardt, M.; Roloff, C. und Weindl, A. (2011). Zum Selbstkonzept von SchülerInnen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in Sonderschulen und Integrationsklassen: Ein empirisch fundierter Diskussionsbeitrag. In: Mikula, R. und Kittl-Satran, H. (Hrsg.). *Dimensionen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Graz: Leykam: 107–120.
- Sander, A. (2004). Konzepte einer inklusiven Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 55(5): 240–244.
- Sauer, S.; Ide, S. und Borchert, J. (2007). Zum Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen und in integrativer Beschulung: Eine Vergleichsuntersuchung. *Heilpädagogische Forschung* (3): 135–142.
- Schellenberg, C. und Hofmann, C. (2013). *Fit für die Berufslehre!*: Forschungsbericht zur Berufswahlvorbereitung an der Schule bei Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Vol. 33. 1.Aufl. Bern: SZH CSPS Edition.
- Schreiner, M. (2017). *Teilhabe am Arbeitsleben. Die Werkstatt für behinderte Menschen aus Sicht der Beschäftigten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schreiner, M. und Wansing, G. (2016). Gleiches Recht auf Arbeit? Werkstätten für behinderte Menschen zwischen Exklusionsverwaltung und Inklusionsvermittlung. In: Kratz,

- D.; Lempp, T.; Muche, C. und Oehme, A. (Hrsg.). *Inklusive Bildung, Region und Inklusion: Theoretische und praktische Perspektiven*. 1. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Juventa: 67–85.
- Schudy, J. (2013). Berufsorientierung als übergreifende Aufgabe der Schulformen und Fächer. In: GEW (Hrsg.). *Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen*. Bielefeld: Bertelsmann: 81–93.
- Schumann, B. (2007). *"Ich schäme mich ja so!"*: Die Sonderschule für Lernbehinderte als "Schonraumfalle". Zugl.: Berlin, Techn. Univ., Diss., 2006. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwab, S. (2014). Haben sie wirklich ein anderes Selbstkonzept?: Ein empirischer Vergleich von Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 65(3): 116–121.
- Schwab, S.; Rossmann, P.; Tanzer, N.; Hagn, J.; Oitzinger, S.; Thurner, V. und Wimberger, T. (2015). Schulisches Wohlbefinden von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf - Integrations- und Regelklassen im Vergleich. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychologie und Psychotherapie* 43(4): 265–274.
- Sennett, R. (1999). *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York: Norton.
- Sponholz, D. und Lindmeier, C. (2017). Fachbeitrag: Inklusive schulische Berufsorientierung aus habitustheoretischer Perspektive. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 86(4): 285–297.
- Stange, H. (2013). Lektion 1: Einführung in soziologisches Denken: Reader zur Vorlesung „Grundlagen einer Soziologie der Behinderung“ Vorlesungsskript, Fakultät Rehabilitationswissenschaften. Technische Universität Dortmund. Dortmund.
- Tent, L.; Witt, M.; Bürger, W. und Zschoche-Lieberum, C. (1991). Ist die Schule für Lernbehinderte überholt? *Heilpädagogische Forschung* 1: 289–320.
- Thimm, W. (2006). *Behinderung und Gesellschaft: Texte zur Entwicklung einer Soziologie der Behinderten*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Tillmann, F. (2018). Aktivitäten im Rahmen der Berufsorientierung. In: Deutsches Jugendinstitut e.V. -DJI- (Hrsg.). *Was kommt nach der Schule?: Wie sich Jugendliche mit Hauptschulbildung auf den Übergang in die Ausbildung vorbereiten*. Übergangspanel II (2017). München: 27–32.

- U.S. Department of Education (2013a). *National Assessment of Educational Progress (NAEP), 2013 Reading Assessment*: Institute of Education Science, NCES.
- U.S. Department of Education (2013b). *National Assessment of Educational Progress (NAEP), 2013 Mathematics Assessment*: Institute of Education Science, NCES.
- United Nations (2006). United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. United Nations. Online verfügbar unter:
https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf
 [17.03.22].
- van Essen, F. (2013). *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*. Wiesbaden: VS.
- Venez, M. (2015). Schulische Integration und Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 84(1): 57–59.
- Vockert, T.; Rathmann, K. und Jochmaring, J. (2018). Sozial bedingte Ungleichheiten im Klassenklima und Wohlbefinden: Ein Vergleich zwischen Regel- und Förderschulen. In: Rathmann, K. und Hurrelmann, K. (Hrsg.). *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion*. 1.Aufl. Weinheim: Beltz Juventa: 317–336.
- Vollmer, K. (2020). Inklusion kontrovers - Schlaglichter auf Diskussionspunkte in der Beruflichen Bildung. In: Roland Stein & Hans-Walter Kranert (Hrsg.). *Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs*. Berlin: Verlag Frank & Timme: 25-45.
- Wacker, E. (2019). Von Normalitätsidealen zur inklusiven Gesellschaft. In: Quenzel, G. und Hurrelmann, K. (Hrsg.). *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer VS: 717–742.
- Wacker, E. (2020). Bildung zwischen Exklusion und Inklusion – der soziologische Zugang.: Gleichheitsideale und ungleiche Teilhabe bei Beeinträchtigungen. In: Tippelt, R. und Heimlich, U. (Hrsg.). *Inklusion in Schule und Gesellschaft*, Band 12, *Inklusive Bildung: Zwischen Teilhabe, Teilgabe und Teilsein*. 1.Aufl. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer: 94–118.
- Wajcman, J. (2019). Automatisierung: Ist es diesmal wirklich anders. In: Butollo, F. und Nuss, S. (Hrsg.). *Marx und die Roboter. Vernetzte Produktion, Künstliche Intelligenz und lebendige Arbeit*. Berlin: Dietz Verlag: 22–38.

- Waldschmidt, A. (2011). Symbolische Gewalt, Normalisierungsdispositiv und/oder Stigma? Soziologie der Behinderung im Anschluss an Goffman, Foucault und Bourdieu. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 36(4): 89–106.
- Waldschmidt, A. (2020). Jenseits der Modelle: Theoretische Ansätze in den Disability Studies. In: Brehme, D.; Fuchs, P. und Köbsell, S. (Hrsg.). *Disability Studies im deutschsprachigen Raum: Zwischen Emanzipation und Vereinnahmung*. Weinheim: Beltz Juventa: 56–73.
- Waldschmidt, A. (Hrsg.) (2022). *Handbuch Disability Studies*. Wiesbaden: Springer VS.
- Waldschmidt, A. und Schneider, W. (Hrsg.) (2007a). *Disability Studies. Körper - Macht - Differenz*, Bd. 1, *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Waldschmidt, A. und Schneider, W. (2007b). Disability Studies und Soziologie der Behinderung: Kulturosoziologische Grenzgänge - eine Einführung. In: Waldschmidt, A. und Schneider, W. (Hrsg.). *Disability Studies. Körper - Macht - Differenz*, Bd. 1, *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung: Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript Verlag: 9–25.
- Walther, A. (2014). Der Kampf um ‚realistische Berufsperspektiven‘: Cooling out oder Aufrechterhaltung von Teilhabeansprüchen im Übergangssystem. In: Karl, U. (Hrsg.). *Rationalitäten im Übergang in Erwerbsarbeit*. Basel/Weinheim: Beltz Juventa: 118–136.
- Walther, A. (2015). Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In: Schmidt-Lauff, S.; von Felden, H. und Pätzold, H. (Hrsg.). *Schriftenreihe der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), Transitionen in der Erwachsenenbildung: Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich: 35–56.
- Walther, A. und Stauber, B. (2018). Bildung und Übergänge. In: Tippelt, R. und Schmidt-Hertha, B. (Hrsg.). *Springer Reference Sozialwissenschaften, Handbuch Bildungsforschung*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS: 905–922.
- Wansing, G. (2006). *Teilhabe an der Gesellschaft: Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion*. Zugl.: Dortmund, Univ., Diss., 2004. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

- Wansing, G. (2012). Inklusion in einer exklusiven Gesellschaft. Oder. Wie der Arbeitsmarkt Teilhabe behindert. *Behindertenpädagogik* 51(4): 381–396.
- Wansing, G. (2019). Inklusion und Exklusion durch Erwerbsarbeit. Bedeutung (nicht nur) für Menschen mit Behinderungen. *Politikum* 5(1): 26–32.
- Wansing, G.; Welti, F. und Schäfers, M. (Hrsg.) (2018). *Das Recht auf Arbeit für Menschen mit Behinderungen. Internationale Perspektiven*. Baden-Baden: Nomos.
- Wansing, G.; Westphal, M.; Jochmaring, J. und Schreiner, M. (2016). Herstellungsweisen und Wirkungen von Differenzkategorien im Zugang zu beruflicher (Aus-) Bildung. In: Bylinski, U. und Rützel, J. (Hrsg.). *Berichte zur beruflichen Bildung, Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG: 71–85.
- Weißmann, R. und Thomas, J. (2020). Inklusion in der Berufsorientierung: Herausforderungen - Konzepte - Perspektiven. In: Brüggemann, T. und Rahn, S. (Hrsg.). *Berufsorientierung: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 2.Aufl. Münster, New York: Waxmann: 312–318.
- Weller, S. I. (2020). Substituierbarkeitspotenziale von Berufen bei Beschäftigten mit Behinderung. In: Ziegler, B. und Tenberg, R. (Hrsg.). *AGBFN, Bd. 26, Berufsbildung 4.0. Steht die berufliche Bildung vor einem Umbruch?* Bonn: 110–127.
- Weyland, U.; Ziegler, B.; Driesel-Lange, K. und Kruse, A. (Hrsg.) (2021). *AGBFN, Bd. 29, Entwicklungen und Perspektiven in der Berufsorientierung: Stand und Herausforderungen*. Bonn.
- Wocken, H. (1983). *Am Rande der Normalität: Untersuchungen zum Selbst- und Gesellschaftsbild von Sonderschülern*. Heidelberg: Schindele.
- Wocken, H. (2000). Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen.: Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 51(12): 492–503.
- Wocken, H. (2005). Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Niedersachsen und Hamburg: Forschungsbericht. Online verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf> [17.03.22].
- Wocken, H. (2011). Fördert Förderschule?: Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In: Schnell, I.; Sander, A. und Federolf, C. (Hrsg.). *Zur Effizienz von*

- Schulen für Lernbehinderte: Forschungsergebnisse aus viel Jahrzehnten.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt: 214–237.
- Wocken, H. und Gröhlich, C. (2009). Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Förderschulen. In: Bos, W.; Bosen, M. und Gröhlich, C. (Hrsg.). *HANSE - Hamburger Schriften zur Qualität im Bildungswesen, Bd. 5, KESS 7 - Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7.* Münster: Waxmann: 133–142.
- Zimmermann, J. und Lex, T. (2013). *Münchner Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung: Bericht zur fünften Erhebung der Münchner Schulabsolventenstudie.* München: Landeshauptstadt München. Online verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/home/Schulabsolventenstudie_Web_2013.pdf [17.03.22].
- Zölls-Kaser, P. (2018). Der Übergang Schule-Beruf von FörderschülerInnen im Lichte der UN-BRK: - Versuch einer Systematisierung. In: Wansing, G.; Welti, F. und Schäfers, M. (Hrsg.). *Das Recht auf Arbeit für Menschen mit Behinderungen. Internationale Perspektiven.* Baden-Baden: Nomos: 199–217.
- Zoyke, A. und Vollmer, K. (Hrsg.) (2016a). *AGBFN, Bd. 18, Inklusion in der Berufsbildung: Befunde - Konzepte - Diskussionen.* Bielefeld.
- Zoyke, A. und Vollmer, K. (2016b). Überblick und diskursive Zusammenführung. In: Zoyke, A. und Vollmer, K. (Hrsg.). *AGBFN, Bd. 18, Inklusion in der Berufsbildung: Befunde - Konzepte - Diskussionen.* Bielefeld: 7–24.

Anhang

Nachfolgend sind in chronologischer Reihenfolge die Literaturangaben sowie die Originalabdrucke der sechs Einzelbeiträge dieser kumulativen Dissertation aufgeführt.

Die Beiträge I-V wurden bereits als Fachpublikationen veröffentlicht und sind in entsprechendem Format bzw. Layout der jeweiligen Fachzeitschriften abgedruckt.

Bei Beitrag VI handelt es sich um den Abdruck des Manuskripts, welches von der Zeitschrift „Scandinavian Journal of Disability Research“ nach erfolgter erster Überarbeitung für den weiteren Double Blind Peer Review Prozess angenommen wurde.

Beitrag I

Rathmann, K.; Vockert, T.; Herke, M.; Jochmaring, J.; Hurrelmann, K. und Richter, M. (2018). Lebenszufriedenheit von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Gibt es Unterschiede zwischen der Beschulungsart? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 13(2): 129–144.

Beitrag II

Nentwig, L.; Sponholz, D. und Jochmaring, J. (2019). Diskursanalyse inklusive Berufsorientierung. In: Lindmeier, C.; Fasching, H.; Lindmeier, B. und Sponholz, D. (Hrsg.). *Zweites Beiheft der sonderpädagogischen Förderung heute: Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum*. Weinheim: Beltz Juventa: 58–76.

Beitrag III

Jochmaring, J. (2019a). Übergänge von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung. Eine Auswertung von Sekundärstatistiken. *Zeitschrift für Pädagogik* (3): 335–355.

Beitrag IV

Jochmaring, J. (2019b). Präferenzen und Barrieren von FörderschülerInnen am Übergang in die Berufsausbildung. In: Lindmeier, C.; Fasching, H.; Lindmeier, B. und Sponholz, D. (Hrsg.). *Zweites Beiheft der sonderpädagogischen Förderung heute: Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum*. Weinheim: Beltz Juventa: 269–278.

Beitrag V

Jochmaring, J.; Nentwig, L. und Sponholz, D. (2019). Schulische und nachschulische Optionen am Übergang in die Arbeitswelt für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (3): 112–121.

Beitrag VI

Jochmaring, J. und York, J. (after revision). Inclusion Opportunities of Work 4.0?: Employment Realities of People with Disabilities in Germany.

Lebenszufriedenheit von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Gibt es Unterschiede zwischen der Beschulungsart?

Katharina Rathmann, Theres Vockert, Max Herke, Jan Jochmaring, Klaus Hurrelmann, Matthias Richter

Zusammenfassung

Dieser Beitrag untersucht Unterschiede in der Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf zwischen der Beschulungsart in Förder- oder (integrativen) Regelschulen. Datenbasis bildet das Nationale Bildungspanel (NEPS) mit 5.388 SchülerInnen der 7. Klassen (n=375 mit Förderbedarf, davon n=91 in integrativen Regelschulen; n=5.013 ohne Förderbedarf). In hierarchischen Regressionsanalysen wurde als abhängige Variable die Lebenszufriedenheit unter Kontrolle des Alters und Geschlechts sowie der Anzahl der Bücher im Haushalt und des Migrationshintergrundes analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass der Besuch einer integrativen Regelschule für SchülerInnen mit Förderbedarf mit einer niedrigeren Lebenszufriedenheit einhergeht im Vergleich zu jenen, die eine Förderschule besuchen. Die Ergebnisse heben damit die Bedeutung der Förderschule für die Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit Förderbedarf hervor.

Schlagwörter: Förderschule, Lebenszufriedenheit, Schulklima, schulisches Wohlbefinden

Life satisfaction among students with special educational needs: Are there differences between different school settings?

Abstract

This study examines differences in life satisfaction among students with and without special educational needs (SEN) in regular or special educational needs schools. Data was obtained from the German National Educational Panel Study (NEPS), with n=5,388 seventh grade students (n=375 with SEN, among them n=91 students with SEN in regular schools; n=5,013 without SEN). Hierarchical linear modelling was applied, using life satisfaction as dependent variable, controlling for age and gender as well as migration background and number of books at home. Students with SEN, attending special educational needs schools, report higher life satisfaction compared to students with SEN in regular schools. The results highlight the importance of special educational needs schools for students' life satisfaction.

Keywords: schools for students with special educational needs, life satisfaction, school climate, academic wellbeing

1 Einleitung und Fragestellung

Die Schule ist für die Leistungsentwicklung, aber auch für das subjektive Wohlbefinden und die psychosoziale Entwicklung der SchülerInnen von zentraler Bedeutung (Bilz u.a. 2016; Bilz/Melzer 2008; Rathmann u.a. 2016). Gerade vor dem Hintergrund der im Jahr 2009 verabschiedeten UN-Behindertenrechtskonvention liegen die Bemühungen in Deutschland darin, SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (im Folgenden: Förderbedarf) nicht mehr in Förderschulen, sondern zunehmend in Regelschulen zu integrieren und gemeinsam mit SchülerInnen ohne Förderbedarf zu unterrichten (BRK 2008). Die Anzahl von SchülerInnen mit Förderbedarf ist in den vergangenen Jahren dennoch ansteigend. Dies liegt daran, dass Förderschulen nach wie vor Bestand haben und bei einer zunehmenden Zahl von SchülerInnen ein Förderbedarf diagnostiziert wird. Während die differenziellen Lernumwelten der Regelschulen (Haupt-, Real- und Gesamtschulen häufig im Vergleich zum Gymnasium) bereits vielfach beschrieben und ihre Bedeutung für insbesondere die leistungsbezogene und psychosoziale Entwicklung von SchülerInnen aufgezeigt wurde (Baumert/Stanat/Watermann 2006; Bos/Müller/Stubbe 2010; Quenzel/Hurrelmann 2010), sind Unterschiede im Wohlbefinden zwischen den Beschulungsarten (d.h. separat oder integrativ¹) von SchülerInnen mit Förderbedarf nur selten untersucht worden (Schwab u.a. 2015).

2 Forschungsstand

Die Integration von SchülerInnen mit Förderbedarf in Regelschulen wurde insbesondere hinsichtlich der schulischen Leistungen und Leistungsentwicklung vielfach untersucht (Kocaj u.a. 2014; Kuhl u.a. 2015). SchülerInnen mit Förderbedarf, so zeigen zahlreiche nationale und internationale Studien, profitieren von leistungsheterogeneren Lerngruppen in integrativen Regelschulen (Kocaj u.a. 2014; Ruijs/Peetsma 2009) und von höheren Leistungsanforderungen der Lehrkräfte (Hornstra u.a. 2010). So werden die schulischen Leistungen durch eine stärkere Orientierung am schulischen Fortschritt aller SchülerInnen in integrativen Regelschulen gefördert, jedoch gehen eine Reduzierung des Unterrichtstempos und eine repetitive Unterrichtsführung, wie sie in Förderschulen häufig vorzufinden ist, mit weniger günstigen Kompetenzentwicklungen einher (Baumert u.a. 1986; Wocken 2007, 2005; Wocken/Gröhlich 2009). Auf der anderen Seite gewährleiste eine separate Beschulung von SchülerInnen in Förderschulen eine Vereinheitlichung von Lernbedingungen und Leistungsentwicklungen sowie die Berücksichtigung spezieller Bedürfnisse der FörderschülerInnen, um diese optimal zu fördern. Vielfach wurde die These aufgestellt, dass durch homogene Lerngruppen in Förderschulen ein „Schonraum“ für diese SchülerInnen entstehe, der Vergleiche mit der Referenzgruppe institutionell erschwere (Baumert/Stanat/Watermann 2006; Kocaj u.a. 2014). Im Kern besagt die „These des Schonraums“ (Schumann 2007), bezugnehmend auf die Bezugsgruppentheorie, dass die SchülerInnen den Schonraum der Förderschule benötigen, da nur dort ein positives Selbstkonzept in einer vermeintlich homogenen Bezugsgruppe entwickelt werden kann. Andere AutorInnen (Hänsel 2016; Schumann 2007; Wocken 2007, 2005) legen allerdings dar, dass die Förderschule auch als „Schonraumfalle“ fungieren könne, da sich der Schon-

raum-Effekt im Laufe der Schulzeit abschwächt und sich das positive Selbstbild relativiere. *Schumann* (2007) weist in diesem Zusammenhang in ihrer Studie darauf hin, dass die Überweisung bzw. Beschulung in der Förderschule als Effekt der sozialen Ausgrenzung, Beschämung und verweigerten Anerkennung von den betreffenden SchülerInnen wahrgenommen wird.

Bisherige Studien weisen zudem darauf hin, dass sich die soziale Teilhabe und Partizipation zwischen SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf in Regelschulen und Förderschulen unterscheiden. Sie zeigen beispielsweise, dass SchülerInnen mit Förderbedarf in Regelschulklassen eine geringere soziale Partizipation aufweisen (*Bossaert* u.a. 2013; *Koster* u.a. 2010), weniger akzeptiert werden als ihre MitschülerInnen ohne Förderbedarf (*Huber/Wilbert* 2012), eine geringere Interaktion mit MitschülerInnen ohne Förderbedarf besteht (*Pijl* u.a. 2011) sowie seltener Freundschaften zwischen SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf zu finden sind (*Frostad/Mjaavatn/Pijl* 2011). In Anlehnung an die Bezugsgruppentheorie gehen mit der integrativen Beschulung von SchülerInnen mit Förderbedarf darüber hinaus häufig Vergleiche mit der Referenzgruppe der SchülerInnen ohne Förderbedarf einher (*Bos/Müller/Stubbe* 2010), die sich teilweise in einem geringeren schulischen Selbstkonzept und einer schlechteren LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung insbesondere von leistungsschwachen SchülerInnen mit Förderbedarf widerspiegeln (*Bakker/Bosnian* 2003; *Ruijs/Peetsma* 2009). Andere Studien berichten dagegen ein höheres Selbstkonzept, soziale Akzeptanz und geringeres Problemverhalten von SchülerInnen mit Förderbedarf in Integrationsklassen (*Ruijs/Peetsma* 2009; *Wiener/Tardif* 2004).

Weiterhin untersuchten bisherige Studien das schulische Wohlbefinden, beispielsweise in Form der Zufriedenheit mit der Schule, von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf (*McCoy/Banks* 2012; *Schwab* u.a. 2015; *Venez* 2015; *Venez* u.a. 2010). Das schulische Wohlbefinden wird in diesem Zusammenhang häufig als eine Teilkomponente einer erfolgreichen Integration und somit sozialer Teilhabe von SchülerInnen mit bzw. ohne Förderbedarf gesehen (*Schwab* u.a. 2015). Allerdings fallen die Ergebnisse nicht eindeutig aus (*Banks/McCoy* 2013; *McCoy/Banks* 2012). Weiterhin variiert das schulische Wohlbefinden zwischen den verschiedenen Förderschwerpunkten (z.B. Lernen, emotional und soziale Entwicklung, Sprache, körperlich und motorische Entwicklung) zu Ungunsten der SchülerInnen der sogenannten unspezifischen Behinderungsarten, d.h. hier der Förderschwerpunkte Lernen sowie emotional und soziale Entwicklung (*McCoy/Banks* 2012). Demnach rücken erst jüngere Forschungsarbeiten auch das Wohlbefinden im Bereich der Schule (häufig in Form der Schulfriedenheit operationalisiert), von Heranwachsenden mit Förderbedarf in integrativen Regelschulen in den Mittelpunkt der Betrachtung (siehe u.a. *Schwab* 2014; *Schwab* u.a. 2015).

Zweifelsohne handelt es sich bei dem subjektiven Wohlbefinden um ein mehrdimensionales Konstrukt (*Hascher/Edlinger* 2009), das neben affektiven (z.B. [Schul-]Freude) auch physiologische Komponenten (z.B. psychosomatische Auffälligkeiten) und kognitive Komponenten (z.B. Schul- oder Lebenszufriedenheit) umfasst (*Bullinger* 2009). Die Lebenszufriedenheit wird dabei als globale (d.h. das aktuelle Leben im Ganzen betreffend), vorwiegend kognitive Einschätzung des eigenen Lebens betrachtet (*Danielsen* u.a. 2009). Die kognitive Komponente umfasst zusätzlich Einschätzungen der Zufriedenheit mit bestimmten Bereichen, wie beispielsweise die Zufriedenheit mit der eigenen Person, der Familie, der Arbeit bzw. der Schule (*Long/Huebner* 2014). Mittlerweile hat sich international die Verwendung von drei Faktoren zur Erfassung des subjektiven Wohlbefindens herauskristallisiert: Positiver und negativer Affekt sowie Lebenszufriedenheit (*Die-*

ner 2012), die ebenso im Schulalter herangezogen werden und teils in engem Zusammenhang mit der Schulleistung (Steinmayr u.a. 2016) oder dem Klassenklima (u.a. Eder 2007) stehen.

In Abgrenzung zur Studie von Schwab u.a. (2015), die den Fokus auf die Schulzufriedenheit legte, rückt die vorliegende Analyse die Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit Förderbedarf in den Vordergrund des Interesses, um die Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf im Vergleich der Beschulungsarten analysieren und darstellen zu können. Aus anderen Surveys mit SchülerInnen in Deutschland, wie u.a. der Health Behavior in School-aged Children (HBSC)-Study (Bilz u.a. 2016), ist bekannt, dass die Lebenszufriedenheit einen sensiblen Indikator des Wohlbefindens darstellt, der gerade im Schulalter erste Hinweise auf Unwohlsein oder psychische Beschwerden der SchülerInnen geben kann. Zudem gilt das Wohlbefinden von Heranwachsenden mit Förderbedarf ganz allgemein als einer der „zuverlässigsten Indikatoren für eine gelingende oder misslingende pädagogische Integration in der Schule“ (Haeberlin u.a. 1989).

Anzumerken ist zudem, dass die Lebenszufriedenheit – als ein Indikator, der sich ganz allgemein auf das gesamte Leben und damit auf alle Lebensbereiche bezieht – auch eng im Zusammenhang mit anderen „außerschulischen Faktoren“ steht. Konstant zeigen hier Studienergebnisse anhand von Daten aus repräsentativen Kinder- und Jugendsurveys, dass beispielsweise die Lebenszufriedenheit von Mädchen (im Vergleich zu Jungen) und Kindern mit Migrationshintergrund (im Vergleich zu Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund) niedriger ausfällt. Insbesondere ein niedriger sozioökonomischer Status (beispielsweise ein niedriger Bildungshintergrund und ein unterdurchschnittliches Einkommen im Haushalt) sowie der Besuch einer anderen Schulform als dem Gymnasium – also eine „statusniedrigere“ Schulform (d.h. Haupt-/Gesamt- und, wenn in den Daten vorhanden, auch Förderschulen) – ist mit einer statistisch signifikant niedrigeren Lebenszufriedenheit assoziiert (z.B. Heilmann u.a. 2017, Moor/Richter 2012, Rathmann u.a. 2018).

Allerdings, so machen bisherige Studienauswertungen deutlich, sind Förderschulen und SchülerInnen mit Förderbedarf häufig nicht Bestandteil der Stichprobe in Kinder- und Jugendsurveys, weswegen Unterschiede in der Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit Förderbedarf im deutschen Schulsystem bislang unberücksichtigt blieben. Auch die Frage, welche Unterschiede in der Lebenszufriedenheit zwischen SchülerInnen mit Förderbedarf, die eine separate Förderschule besuchen, im Vergleich zu SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf in integrativen Regelschulen bestehen, wurde bislang nicht beantwortet (Ruijs/Peetsma 2009; Venetz 2015).

Bereits bestehende Kinder- und Jugendsurveys (bspw. Die „Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)-Studie oder der „Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS)“) erheben zwar zahlreiche Merkmale des subjektiven Wohlbefindens, erfassen diese jedoch nicht oder nur eingeschränkt bei SchülerInnen mit Förderbedarf bzw. an Förderschulen. Das Nationale Bildungspanel (NEPS) erhebt seit 2010 neben der schulischen Leistungsentwicklung in unterschiedlichen Fächern auch soziale und schulische Merkmale sowie Indikatoren der Gesundheit und des subjektiven Wohlbefindens in Form der Lebenszufriedenheit von SchülerInnen an Regelschulen und Förderschulen in Deutschland. Dadurch ist es möglich, erstmals Unterschiede in der Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf differenziert nach dem besuchten Schulsetting zu analysieren. Durch diese Betrachtung ist es möglich, Unterschiede in der allgemeinen Lebenszufriedenheit zu ermitteln, die Hinweise auf zielgruppenspezifische Maßnahmen an Regelschulen und Förderschulen für SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf

generieren könnten. Im Vordergrund des Beitrags steht folgende Fragestellung: Welche Unterschiede zeigen sich in der Lebenszufriedenheit zwischen SchülerInnen mit Förderbedarf in separaten Förderschulen im Vergleich zu SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf in Regelschulen?

3 Hypothesen

In Anlehnung an die Schonraumthese und die Bezugsgruppentheorie ist zu erwarten, dass 1) FörderschülerInnen eine höhere Lebenszufriedenheit aufweisen als SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf in Regelschulen. Diese Hypothese basiert auf der Annahme, angelehnt an die Bezugsgruppentheorie, dass sich der geschützte Raum der Förderschule und das homogenere Lernumfeld der Kleingruppe positiv auf die subjektiv empfundene Lebenszufriedenheit der FörderschülerInnen auswirken. Bei FörderschülerInnen ist der Leistungsdruck geringer und es entfällt der Vergleich mit leistungsstärkeren MitschülerInnen. Diesem Leistungsdruck hingegen sind SchülerInnen mit Förderbedarf in integrativen Regelschulen ausgesetzt und dieser könnte sich bei ihnen negativ auf die Lebenszufriedenheit auswirken. Weiterhin ist anzunehmen, dass 2) RegelschülerInnen eine höhere Lebenszufriedenheit aufweisen als SchülerInnen mit Förderbedarf in integrativen Regelschulen. Diese Annahme liegt darin begründet, dass sich der dauerhafte Leistungsvergleich mit zumeist leistungsschwächeren SchülerInnen mit Förderbedarf in der Regelschule positiv auf die Lebenszufriedenheit der RegelschülerInnen auswirkt. Zudem ist 3) davon auszugehen, dass RegelschülerInnen eine höhere Lebenszufriedenheit als FörderschülerInnen berichten, da sie aufgrund des familiären sozioökonomischen Hintergrunds zu den ressourcenstärkeren Kindern zählen, was – wie oben dargestellt – positiv mit der Lebenszufriedenheit assoziiert ist.

4 Methode

4.1 Datenbasis

Datenbasis bildet die Startkohorte 3 (Welle 3, 7. Klasse, 2012) des NEPS (*Blossfeld/Roßbach/Maurice 2011*). Die Stichprobenziehung erfolgte über alle Schulen und Schulformen der 16 Bundesländer hinweg, welche die Grundgesamtheit definieren. Durch die mehrstufige, stratifizierte Strichprobenziehung mit Berücksichtigung von Schultyp, Region und anderen Charakteristiken ist die Erhebung repräsentativ für die Bundesländer und die gesamte Bundesrepublik Deutschland (*Aßmann u.a. 2011*). Die SchülerInnen wurden per Fragebogen in ihren Schulen befragt. Die in dieser Untersuchung verwendeten Indikatoren sind entweder Prozessdaten der Erhebungsinstitute (betrifft Schulform und den sonderpädagogischen Förderbedarf) oder wurden aus den SchülerInnenfragebögen gezogen.

4.2 Indikatoren

Abhängige Variable. Als abhängige Variable wurde die Lebenszufriedenheit der SchülerInnen eingesetzt. Die SchülerInnen wurden gefragt „Wie zufrieden bist du gegenwärtig, alles in allem, mit deinem Leben?“ Die Antwortmöglichkeiten wurden auf der elfstufigen Cantril-Leiter erfasst (0=„ganz und gar unzufrieden“ bis 10=„ganz und gar zufrieden“) und ging als metrische Variable in die Analysen ein ($M=7,5$; $SD=2,2$).

Unabhängige Variablen. Um die Beschulungsart der SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf zu ermitteln, wurde die besuchte Schulform („Hauptschule“ (Referenzkategorie), „Realschule“, „Förderschule“, „Gesamtschule“ und „Gymnasium“) in den Analysen berücksichtigt und die SchülerInnen mit Förderbedarf der Kategorie „Förderschule“ zugeordnet, wenn sie separat in Förderschulen beschult wurden oder in der Kategorie „SchülerInnen mit Förderbedarf in Regelschulen“ gruppiert, wenn sie eine integrative Regelschule besuchen. SchülerInnen ohne Förderbedarf wurden in der Kategorie „Regelschule“ erfasst. In den multivariaten Regressionsmodellen diente die „Förderschule“ als Referenzkategorie. Dadurch ist es möglich die Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf detailliert im Zusammenspiel mit der Beschulungsart zu betrachten.

Kontrollvariablen. Als Kontrollvariablen werden der soziodemografische Hintergrund (Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund) und das kulturelle Kapital in der Familie herangezogen. Das Alter wurde in Jahren erfasst (11-16 Jahre, $M=12,5$; $SD=0,6$). Heranwachsende mit Migrationshintergrund sind jene, die entweder selbst im Ausland geboren sind oder mindestens ein Elternteil haben, welches im Ausland geboren wurde, abgeleitet von Angaben der Heranwachsenden selbst (*Schenk/Ellert/Neuhauser* 2007). Das kulturelle Kapital der SchülerInnen wurde über die Anzahl der Bücher im Haushalt (*Kocaj* u.a. 2015) über eine sechsstufige Skala erfasst (1=„0 bis 10“ bis 6=„mehr als 500 Bücher“, $M=2,7$; $SD=0,8$).

4.3 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst insgesamt $N=7.280$ SchülerInnen in 711 Klassen in 329 Schulen und ist in Tabelle 1 beschrieben. Da in der dritten Welle der Startkohorte drei identische Indikatoren für Regelschulen und Förderschulen erhoben wurden, ist nur mittels der Daten dieser Welle ein Vergleich möglich. Von den 541 SchülerInnen mit Förderbedarf werden 126 in integrativen Regelschulen unterrichtet. Der Anteil der SchülerInnen mit Förderbedarf beträgt 7,4%, was in etwa dem Anteil der SchülerInnen mit Förderbedarf in Deutschland entspricht (*KMK* 2016). NEPS erhebt lediglich Förderschulen mit dem Förderbedarf „Lernen“ (*Aßmann* u.a. 2011).

Tabelle 1: Stichprobenverteilung NEPS (SK3, Welle 3, 2012, N=7.280 SchülerInnen), fehlende Werte (Angaben in N und %)

	Häufigkeiten	
	N	%
Geschlecht		
Männlich	3.774	51,8
Weiblich	3.503	48,1
Fehlend	3	<0,1
Migrationshintergrund		
Ja	1173	16,1
Nein	5.242	67,5
Fehlend	865	11,9
Schulform		
Gymnasium	3.053	41,9
Gesamtschule	741	10,2
Realschule	1.823	25,0
Hauptschule	540	7,4
Förderschule	407	5,6
Fehlend	716	9,8
Sonderpädagogischer Förderbedarf		
Ja	541	7,4
Nein	5.853	80,4
Fehlend	886	12,2
Lebenszufriedenheit		
Hoch	5.627	77,3
Niedrig	1.427	19,6
Fehlend	226	3,1

Nach Ausschluss aller Fälle mit fehlenden Werten in den untersuchten Variablen würden für Analysen vollständiger Fälle jedoch nur noch n=5.388 SchülerInnen (n=375 mit Förderbedarf, davon n=91 in Regelschulen) in 649 Klassen in 310 Schulen verbleiben. Die Fälle mit fehlenden Werten sind zudem ungleich über zentrale Merkmale verteilt. Von den SchülerInnen mit Förderbedarf wiesen 32,3% fehlende Werte auf, von jenen ohne Förderbedarf nur 17,4%. Zudem wiesen von den SchülerInnen an Förderschulen 30,2% fehlende Werte auf, von jenen an Regelschulen nur 20,2%. Das Auftreten fehlender Werte wird entsprechend als nicht rein zufällig („Missing Completely at Random“, *Graham* 2009) erachtet.

4.4 Statistische Analyse

Für die statistische Analyse werden n=5.388 vollständige Fälle herangezogen. Unterschiede in der Lebenszufriedenheit zwischen den Schulsettings von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf wurde anhand hierarchisch-linearer Regressionsmodelle berechnet (*Leeuw/Meijer* 2010). Neben der Individualebene werden dabei auch die Klassen- sowie die Schulebene in Random Intercept-Modellen berücksichtigt (ebd.). Modell 1 (M1) bezieht lediglich die Lebenszufriedenheit in die Analyse ein, um eine Varianzzerlegung in der Lebenszufriedenheit zwischen Schulklassen und Schulen darzustellen. Modell 2 (M2) analysiert – im Sinne der zentralen Fragestellung – die Beschulungsart von SchülerInnen mit Förderbedarf unter Kontrolle von Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund sowie der Anzahl der Bücher im Haushalt, da diese Merkmale hoch mit der Lebenszufriedenheit der

SchülerInnen korrelieren (Bilz u.a. 2016). Die Indikatoren für Lebenszufriedenheit, Anzahl der Bücher in der Familie sowie für das Alter wurden für die Analysen standardisiert (z-Transformation). Entsprechend werden β -Koeffizienten berichtet, womit sich die Regressionsparameter der unabhängigen Variablen und deren Erklärungsbeitrag miteinander vergleichen lassen.

Multiple Imputationen wurden für die multivariaten Analysen eingesetzt, um möglichen systematischen Verzerrungen einer Analyse vollständiger Fälle zu begegnen (Rubin 1987, Graham 2009). Das Imputationsmodell enthielt alle in den hierarchischen Modellen berücksichtigten Variablen. Für kategoriale Variablen kamen multinominal logistische Imputationsmethoden zum Einsatz, für dichotome, ordinale und kontinuierliche wurde „predictive mean matching“ (PMM) verwendet und Klassen sowie Schulen wurden als Prädiktoren auf höherer Ebene definiert (van Buuren 2012). Die Lebenszufriedenheit wurde ebenfalls nur als Prädiktor im Modell aufgenommen. Es wurden 50 Datensätze imputiert (Graham u.a. 2007). Die statistische Analyse erfolgte mit der freien Software R in der Version 3.3.1 (R Core Team 2017) und die multiplen Imputationen mit dem Paket „mice“ (van Buuren/Groothuis-Oudshoorn 2011). Die Mehrebenenmodelle wurden mit dem Paket „lme4“ (Bates u.a. 2015) für die imputierten Datensätze separat berechnet und deren Ergebnisse mit „mice“ und selbstgeschriebenen Funktionen kombiniert.

5 Ergebnisse

Die Ergebnisse der hierarchisch-linearen Regressionsmodelle für die Lebenszufriedenheit sind Tabelle 2 zu entnehmen. Das leere Modell (M1) beinhaltet lediglich die Lebenszufriedenheit ohne Prädiktoren, um die Varianzanteile in der Lebenszufriedenheit auf der Schüler-, Klassen- und Schulebene darzustellen. Es zeigt sich, dass die Lebenszufriedenheit am deutlichsten aufgrund von individuellen Unterschieden zwischen SchülerInnen (auf der Individualebene) variiert ($ICC_{\text{SchülerInnen}}=96,0\%$). Die Variation in der Lebenszufriedenheit von Kindern, die unterschiedliche Klassen besuchen, ist dagegen geringer. Lediglich 3,7% der Variation in der Lebenszufriedenheit kann durch Merkmale auf Klassenebene und nur 0,04% auf der Schulebene erklärt werden. In Modell 2 (M2) wird zudem die Beschulungsart von SchülerInnen mit Förderbedarf in integrativen Regelschulen oder separaten Förderschulen unter Kontrolle des Alters, Geschlechts, Migrationshintergrundes und der Anzahl der Bücher im Haushalt berücksichtigt. Während das Alter ($\beta=-0,02$; $p=\text{n.s.}$) nicht signifikant mit der Lebenszufriedenheit assoziiert ist, geben Mädchen eine signifikant niedrigere Lebenszufriedenheit ($\beta=-0,14$; $p<0,001$) als Jungen an und SchülerInnen mit Migrationshintergrund berichten eine etwas höhere Lebenszufriedenheit ($\beta=0,06$; $p<0,05$) als jene ohne Migrationshintergrund. Heranwachsende aus Haushalten mit einer überdurchschnittlichen Bücheranzahl ($\beta=0,07$; $p<0,001$) berichten eine höhere Lebenszufriedenheit. SchülerInnen mit Förderbedarf in integrativen Regelschulen ($\beta=-0,30$; $p<0,01$) sowie RegelschülerInnen ($\beta=-0,19$; $p<0,001$) weisen eine signifikant niedrigere Lebenszufriedenheit im Vergleich zu SchülerInnen in einer Förderschule auf. Durch die Vergleichbarkeit der standardisierten Koeffizienten ist erkennbar, dass die Beschulungsart von den beobachteten Determinanten der Lebenszufriedenheit am schwersten wiegt. Ein Vergleich der Devianzkriterien zwischen M1 und M2 verdeutlicht, dass Modell 2 zwar einen besseren Modellfit aufweist, dieser jedoch sehr gering ausfällt. Der

insgesamt geringe Modellfit weist darauf hin, dass ein Großteil der Varianz in der Lebenszufriedenheit nicht durch die beobachteten Variablen erklärt wird und stattdessen auf unbeobachtete Variablen sowie den Messfehler zurückzuführen ist.

Tabelle 2: Hierarchisch-lineare Regressionsanalyse für die Lebenszufriedenheit^z (n=5.388)

	Modell 1 β (SE)	Modell 2 β (SE)
Beschulungsart (Ref.: FörderschülerInnen)		
SchülerInnen mit Förderbedarf in RS		-0,30 (0,11)**
RegelschülerInnen		-0,19 (0,06)***
Kontrollvariablen		
Alter ^z		-0,02 (0,01)
Weibliches Geschlecht (Ref.: männlich)		-0,14 (0,02)***
Migrationshintergrund (Ref.: kein)		0,06 (0,03)*
Anzahl der Bücher in der Familie ^z		0,07 (0,01)***
Konstante	-0,002 (0,014)	0,24 (0,06)***
Devianzkriterium (df)	20.621,27 (df = 4)	20.577,54 (df = 10)
Residualvarianz	0,960	0,954
Varianz Klassenebene	0,036	0,034
Varianz Schulebene	0,004	0,001
N Schüler	6.513	6.513
N Klassen	664	664
N Schulen	310	310
ICC (Klassen)	0,037 = 3,7%	0,037 = 3,7%
ICC (Schulen)	0,004 = 0,4%	0,001 = 0,1%

Anmerkungen. M1: Leeres Modell; M2: Modell mit Beschulungsart unter Kontrolle von Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund und Anzahl der Bücher in der Familie; Ref.=Referenzkategorie; RS=Regelschule (Gymnasium, Real-, Haupt- und Gesamtschulen); z: Variablen wurden z-standardisiert; df=degrees of freedom (Freiheitsgrade); -2LL: -2*Log-Likelihood; ICC: Intraclass Correlation Coefficient (Intraklassenkorrelationskoeffizient; * p < 0,050, ** p < 0,010, *** p < 0,001.

6 Diskussion

Der vorliegende Beitrag berichtet erstmalig Ergebnisse des NEPS für die Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf in Förderschulen im Vergleich zu Regelschulen. Explizit ging dieser Beitrag der Frage nach, welche Unterschiede in der Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit Förderbedarf in separaten Förderschulen im Vergleich zu SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf in Regelschulen bestehen. Bei der Differenzierung von SchülerInnen mit Förderbedarf nach der Beschulungsart zeigte sich, dass SchülerInnen mit Förderbedarf in Förderschulen durchschnittlich eine etwas höhere Lebenszufriedenheit berichten als SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf in Regelschulen (bestätigt Hypothese 1). Bislang liegen allerdings keine Studien für SchülerInnen mit Förderbedarf vor, die Unterschiede in der Lebenszufriedenheit zwischen den Beschulungsarten untersucht haben. Daher können die vorliegenden Ergebnisse (unter Berücksichtigung der geringen Fallzahlen der SchülerInnen mit Förderbedarf an Regelschulen in der Stichprobe) lediglich im Abgleich mit anderen Indikatoren des Wohlbefindens, wie die Schulzufriedenheit, diskutiert werden. Während Schwab u.a. (2015) keinen signifikanten Unterschied zwischen der Beschulungsart beispielsweise für das schulische Wohlbefinden von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf in Deutschland feststellen konnte,

zeigen internationale Studien eine höhere Schulzufriedenheit für SchülerInnen mit Förderbedarf in integrativen Regelschulen (McCoy/Banks 2012; Ruijs/Peetsma 2009). Tent u.a. (1991) wiesen dagegen in ihrer Langzeituntersuchung für das Selbstwertgefühl und die Fähigkeitseinschätzung von SchülerInnen in Förderschulen eine sogenannte „Schonraumwirkung“ für SchülerInnen mit Förderbedarf in separaten Schulsettings zu. Andere Studien zeigen jedoch, dass der „Schonraum Förderschule“ auf lange Sicht allerdings zur „Schonraumfalle“ (Schumann 2007) werden kann, da auch FörderschülerInnen Bloßstellung, Kontaktabbruch durch FreundInnen und Stigmatisierung erfahren würden (Hofmann-Lun 2011; Schumann 2007).

In Einklang mit Hypothese 2 könnte die geringere Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit Förderbedarf in integrativen Regelschulen – im Sinne bisheriger Studien – aufgrund (dauerhafter) Vergleiche mit MitschülerInnen ohne Förderbedarf zustande kommen. Venetz u.a. (2010) wiesen beispielsweise darauf hin, dass SchülerInnen mit Förderbedarf in integrativen Regelschulen größere Herausforderungen und Beanspruchungen erleben, da sie in einem integrativen Schulsetting den Schulalltag zwar gemeinsam mit SchülerInnen ohne Förderbedarf verbringen, allerdings im permanenten (leistungsbezogenen) Vergleich mit der Referenzgruppe stehen. Dies könnte in einer geringeren Lebenszufriedenheit von SchülerInnen mit Förderbedarf in Regelschulklassen zum Ausdruck kommen. Auf diesen Zusammenhang weisen bereits frühere Arbeiten bzgl. eines geringeren Fähigkeitsselbstkonzepts von SchülerInnen mit Förderbedarf in integrativen Schulsettings hin (Bakker/Bosnian 2003; Ruijs/Peetsma 2009). Ebenso ist denkbar, dass eine mögliche Zurückweisung durch MitschülerInnen ohne Förderbedarf in Integrationsklassen zu sozialen Problemen bei SchülerInnen mit Förderbedarf führt (Vaughn/Elbaum/Schumm 1996), was sich ebenfalls in einer geringeren Lebenszufriedenheit widerspiegeln könnte.

Entgegen unserer Hypothese 3 zeigte sich für RegelschülerInnen eine geringere Lebenszufriedenheit im Vergleich zu FörderschülerInnen. Dieses Ergebnis lässt sich möglicherweise darauf zurückführen, dass diese zwar – gemäß der Leistungs- und Selektionsfunktion der Schule – an Konkurrenzsituationen und Leistungsdruck gewöhnt sind, dies allerdings negativ mit der Lebenszufriedenheit korrespondiert. Studien konnten hier zeigen, dass Heranwachsende – insbesondere an Gymnasien – häufiger Belastungen durch die Schule angeben (Rathmann u.a. 2016) und dass eine höhere schulische Belastung mit einer niedrigeren Lebenszufriedenheit assoziiert war (Ravens-Sieberer/Kokonyei/Thomas 2004). Umgekehrt wäre auch denkbar, dass FörderschülerInnen im Vergleich zu RegelschülerInnen die niedrigste Lebenszufriedenheit aufweisen könnten, da Studien in diesem Zusammenhang immer wieder belegen, dass es sich bei der Förderschule (insbesondere mit dem Förderschwerpunkt Lernen) um die statusniedrigste aller Schulformen handelt, die bereits seit langer Zeit als „Schule der Armen und Sozialhilfeempfänger“ charakterisiert und betitelt wird (Wocken 2007, S. 48; Euen u.a. 2015). In diesem sog. „Bildungskeller“ konzentrieren sich – gemäß der differenziellen Lern- und Erfahrungswelten im stratifizierten Schulsystem (Baumert/Stanat/Watermann 2006) – die Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten bzw. aus Armutshaushalten, häufig einhergehend mit Migrationshintergrund, ungünstigeren Hintergrundmerkmalen und Bildungsvoraussetzungen der Heranwachsenden (Baumert/Stanat/Watermann 2006; Wocken 2007). Studien zufolge korrespondieren diese Merkmale sozialer Benachteiligung wiederum stark mit einem schlechten Wohlbefinden oder einer häufigeren psychosomatischen Beschwerdelast (Heilmann u.a. 2017; Rathmann u.a. 2016; Rathmann u.a. 2018).

7 Stärken und Schwächen

Eine der Stärken dieser Studie sind die repräsentativen Daten für Deutschland. Auch wenn es sich bei NEPS um eine im Längsschnitt angelegte Studie handelt, wurde für die Ausrichtung dieses Beitrages ein Querschnittsdesign verwendet, um erstmalig Unterschiede in der Lebenszufriedenheit zwischen SchülerInnen mit Förderbedarf in Förderschulen und integrativen Regelschulen darzustellen. Aufgrund dessen sind keine Rückschlüsse auf Kausalität möglich. Die stratifizierte Clusterstichprobe des NEPS ist darauf ausgelegt, die deutsche Schullandschaft unter Berücksichtigung der Verteilung der Schultypen über Länder und Regionen bestmöglich und unverzerrt abzubilden (*Blossfeld/Roßbach/Maurice 2011*). Anders als in anderen großen Studien werden nicht nur SchülerInnen in Regelschulen, sondern auch SchülerInnen in Förderschulen für den sonderpädagogischen Förderbereich „Lernen“ mit den gleichen Instrumenten befragt. Dies ist zum einen repräsentativ, da dies die größte Gruppe der unterschiedlichen Förderbedarfe darstellt. Auf der anderen Seite wird so nur eine Gruppe der SchülerInnen mit Förderbedarf betrachtet. Hinsichtlich der Instrumente, die für SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf verwendet wurden, ist weiterhin anzumerken, dass die TestleiterInnen bei der Erhebung in Förderschulen, abweichend zu Erhebungen in der gleichen Altersstufe bei SchülerInnen ohne Förderbedarf, Poster zur Visualisierung als Erklärung der Ausfüllhinweise heranziehen konnten. Zudem fand in der einen Hälfte der Testgruppe eine Moderation der Bearbeitung des Fragebogens durch den/die TestleiterIn statt und in der anderen Hälfte der Testgruppe wurde der Fragebogen vorgelesen (*IEA DPC 2012*). Für die vorliegende Analyse wurden jedoch nur Items genutzt, die nicht auf Kompetenzen der SchülerInnen abzielten, sondern in einem separaten Fragebogen erfasst wurden. Bei der Bearbeitung des Fragebogens war es den TestleiterInnen gestattet, Verständnisfragen individuell zu beantworten und bei der Beantwortung der Fragen zu unterstützen (ebd.). Kritisch ist zudem anzumerken, dass weitere Merkmale, wie beispielsweise die schulische Belastung, Leistungsängstlichkeit oder das Klassenklima, in der vorliegenden Studie nicht berücksichtigt werden konnten, da sie entweder nicht in NEPS enthalten waren oder aber nicht für alle Schülergruppen (d.h. mit und ohne Förderbedarf) gleichermaßen erhoben wurden. Künftige Studien sind daher dazu aufgefordert, diese für die Lebenszufriedenheit wichtigen Wirkungsmechanismen zu untersuchen.

Des Weiteren ist die Fallzahl der FörderschülerInnen und SchülerInnen mit Förderbedarf an integrativen Regelschulen im Gegensatz zu MitschülerInnen ohne Förderbedarf gering, was die Repräsentativität der Befunde für SchülerInnen mit Förderbedarf einschränken könnte. Künftige Studien sind daher dazu aufgefordert, unsere Zusammenhänge mit einer größeren Stichprobe der SchülerInnen mit Förderbedarf zu überprüfen. Darüber hinaus besteht in künftigen Forschungsarbeiten weiterhin der Bedarf, das soziale und emotionale Wohlbefinden von SchülerInnen mit und ohne Förderbedarf zu beobachten und zu untersuchen, um weitere nicht nur leistungsbezogene Unterschiede zwischen SchülerInnen mit Förderbedarf im Vergleich zu SchülerInnen ohne Förderbedarf aufzeigen zu können.

8 Schlussfolgerungen

Vor dem Hintergrund der Bestrebungen einer integrativen Beschulung von SchülerInnen mit Förderbedarf rückt neben der schulischen Leistungsentwicklung auch das allgemeine Wohlbefinden von SchülerInnen mit Förderbedarf, insbesondere in integrativen Schulsettings, in den Vordergrund des Forschungsinteresses. Für die Lebenszufriedenheit der SchülerInnen mit Förderbedarf ist daher nicht unerheblich, in welchem Schulsetting sie zur Schule gehen, da sich die unterschiedlichen Schulformen in Deutschland deutlich durch ihre je spezifischen Lern- und Entwicklungsmilieus auszeichnen (*Baumert/Stanat/Watermann* 2006). Gerade wenn es um die Frage geht, ob Integration gelingt oder misslingt, wird vielfach das subjektive Wohlbefinden der SchülerInnen herangezogen und als ein Indikator für eine gelungene Integration betrachtet (*Haeberlin* u.a. 1989). Zudem wird das allgemeine Wohlbefinden als eine wesentliche pädagogische Zielvorstellung betrachtet, welche in den Leitgedanken von Schulen einen zentralen Stellenwert einnimmt (*Venez* 2015) bzw. einnehmen sollte. Umso erstaunlicher ist es, dass bis dato kaum Studien in der pädagogischen Psychologie oder der empirischen Sonderpädagogik vorliegen, die sich mit dem allgemeinen Wohlbefinden von SchülerInnen mit Förderbedarf, insbesondere in integrativen Regelschulen, beschäftigen. Die Ergebnisse dieser Studie heben für FörderschülerInnen hervor, dass diese in Förderschulen eine etwas höhere Lebenszufriedenheit berichteten als SchülerInnen mit Förderbedarf, die eine integrative Regelschule besuchen. Daher könnten die Ergebnisse dazu dienen, zielgruppenspezifische Implikationen für SchülerInnen mit Förderbedarf in integrativen Regelschulen abzuleiten. Schulen und LehrerInnen sind zudem aufgefordert, das Schul- und Unterrichtsgeschehen nicht nur mit Bezug auf die Leistungsentwicklung der SchülerInnen förderlich zu gestalten, sondern auch das schulische und emotionale Wohlbefinden aller SchülerInnen künftig in den Fokus zu rücken.

Anmerkung

- 1 Bezüglich der Definitionen von Integration und Inklusion kann nach *Wocken* (2009) der aktuelle Prozess der zunehmenden gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Förderbedarf als integrativ verstanden werden. Dies ist damit zu begründen, dass in einem inklusiven Schulsystem leistungsorientierte Differenzierungen und Kategorisierungen, wie bspw. ein Förderbedarf, nicht mehr relevant und daher überflüssig wären. In einer inklusiven Schule würden alle SchülerInnen in ihrer Heterogenität wertgeschätzt – die Schule würde sich den heterogenen Bedürfnissen der SchülerInnen anpassen – nicht die SchülerInnen werden differenziert und für eine Schulform passend gemacht. Aus diesem Grund ist eine Verwendung des Begriffs „inklusive“ irreführend, um den aktuellen Status quo zu beschreiben. Zur vertiefenden Diskussion der Begriffsdefinitionen und der Verwendung von integrativ bzw. inklusiv siehe u.a. *Blanck* (2014), *Grosche* (2015), *Wocken* (2009). Daher verwendet der Beitrag den Begriff der „integrativen“ Beschulung von SchülerInnen mit Förderbedarf.

Interessenkonflikt

Die Autoren geben an, dass kein Interessenkonflikt besteht.

Danksagung

Diese Arbeit nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte 3, Klasse 7 doi:10.5157/NEPS:SC3:3.1.0. Die Daten des NEPS wurden von 2008 bis 2013 als Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung erhoben, welches vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) finanziert wurde. Seit 2014 wird NEPS vom Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e.V. (LifBi) an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg in Kooperation mit einem deutschlandweiten Netzwerk weitergeführt.

Förderung

Diese Arbeit wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) im Rahmen des DFG Priority Programme 1646 („Education as a Lifelong Process. Analyzing the Data of the National Educational Panel Study (NEPS)“) im Teilprojekt „Die Bedeutung kompositioneller, kontextueller und institutioneller Merkmale der Schulumwelt für die Gesundheit und das Wohlbefinden entlang der Schullaufbahn“ gefördert.

Literatur

- Aßmann, C./Blossfeld H. P./Kiesl, H./Steinhauser, H. W.* (2011): Sampling designs of the National Educational Panel Study: challenges and solutions. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, 2, S. 51-65. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0181-8>
- Bakker, J. T. A./Bosnian, A. M. T.* (2003): Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly*, 26, 1, S. 5-14. <https://doi.org/10.2307/1593680>
- Banks, J./McCoy, S.* (2013): Educational engagement among children with special needs in mainstream schools. Online verfügbar unter: <https://www.esri.ie/publications/educational-engagement-among-children-with-special-needs-in-mainstream-schools/>, Stand: 09.05.2016.
- Bates, D./Mächler, M./Bolker, B./Walker, S.* (2015): Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67, 1, S. 48. <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- Baumert, J./Roeder, P. M./Sang, F./Schmitz, B.* (1986): Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, S. 639-660.
- Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R.* (Hrsg.) (2006): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* – Wiesbaden.
- Bilz, L./Sudeck, G./Bucksch, J./Klocke, A./Kolip, P./Melzer, W./Ravens-Sieberer, U./Richter, M.* (2016): Der vierte deutsche Jugendgesundheitsurvey „Health Behaviour in School-aged Children“. In: *Bilz, L./Sudeck, G./Bucksch, J./Klocke, A./Kolip, P./Melzer, W./Ravens-Sieberer, U./Richter, M.* (Hrsg.): *Schule und Gesundheit. Ergebnisse des WHO-Jugendgesundheitsurveys „Health Behaviour in School-aged Children“.* – Weinheim, S. 7-15.
- Bilz, L./Melzer, W.* (2008): Schule, psychische Gesundheit und soziale Ungleichheit. In: *Richter, M./Hurrelmann, K./Klocke, A./Melzer, W./Ravens-Sieberer, U.* (Hrsg.): *Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten. Ergebnisse der zweiten internationalen Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO.* – Weinheim, München, S. 160-189.
- Blanck, J. M.* (2014): *Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion: Eine vergleichende Betrachtung der 16 Bundesländer.* WZB Discussion Paper SP I 2014-501. – Berlin.
- Blossfeld H./Roßbach, H./Maurice J.* (Hrsg.) (2011): *Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS).* – Wiesbaden.

- Bos, W./Müller, S./Stubbe, T. C. (2010): Abgehängte Bildungsinstitutionen. Hauptschulen und Förderschulen. In: *Quenzel, G./Hurrelmann, K.* (Hrsg.): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten.* – Wiesbaden, S. 375-397.
- Bossaert, G./Colpin, H./Sip, J. P./Petry, K. (2013): Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 2, S. 60-79. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464>
- BRK (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention, BRK). – New York.
- Bullinger, M. (2009): Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 17, 2, S. 50-55. <https://doi.org/10.1026/0943-8149.17.2.50>
- Danielsen, A. G./Samdal, O./Hetland, J./Wold, B. (2009): School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102, 4, S. 303-320. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- Diener, Ed (2012): New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist*, 67, S. 590-597. <https://doi.org/10.1037/a0029541>
- Eder, F. (2007): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. *Befragung 2005.* – Innsbruck.
- Euen, B./Vaskova, A./Walzebug, A./Bos, W. (2015): Armutsgefährdete Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen am Beispiel von PARS-F und KESS-7-F. In: *Kuhl, P./Stanat, P./Lütje-Klose, B./Gresch, C./Pant, H. A./Prenzel, M.* (Hrsg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen.* – Wiesbaden, S. 101-128. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_4
- Frostad, P./Mjaavatn, P. E./Pijl, S. J. (2011): The stability of social relations among adolescents with special educational needs (SEN) in regular schools in Norway. *London Review of Education*, 9, 1, S. 83-94. <https://doi.org/10.1080/14748460.2011.550438>
- Graham J. W. (2009): Missing data analysis: making it work in the real world. *Annual Review of Psychology*, 60, S. 549-576. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085530>
- Graham, J. W./Olchowski, A. E./Gilreath, T. D. (2007): How Many Imputations are Really Needed? Some Practical Clarifications of Multiple Imputation Theory. *Prevention Science*, 8, 3, S. 206-213. <https://doi.org/10.1007/s11121-007-0070-9>
- Grosche, M. (2015): Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: *Kuhl, P./Stanat, P./Lütje-Klose, B./Gresch, C./Pant, H. A./Prenzel, M.* (Hrsg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen.* – Wiesbaden, S. 17-39. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1
- Haeblerlin, U./Bless, G./Moser, U./Klaghofer, R. (1989): Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern; FDI 4-6. – Bern.
- Hänsel, D. (2016): Glaubenssätze der Sonderpädagogik in historischer Perspektive. *Behindertenpädagogik*, 1, S. 9-27.
- Hascher, T./Edlinger, H. (2009): Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule. Ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56, 2, S. 105.
- Heilmann, K./Bräsen, J./Herke, M./Richter, M./Rathmann, K. (2017): Soziale Determinanten der subjektiven Gesundheit, Lebenszufriedenheit und krankheitsbedingten Schulfehltage von Heranwachsenden in Deutschland: Erste Ergebnisse des Nationalen Bildungspanels (NEPS). *Das Gesundheitswesen.* <https://doi.org/10.1055/s-0042-123849>
- Hofmann-Lun, I. (2011): *Förderschüler/innen im Übergang von Schule ins Arbeitsleben. Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung?* – München.
- Hornstra, L./Denessen, E./van den Bergh, J. B. L./Voetern, M. (2010): Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement to students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43, S. 515-529. <https://doi.org/10.1177/0022219409355479>
- Huber, C./Wilbert, J. (2012): Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 2, S. 147-165.
- IEA DPC (2012): *Methodenbericht NEPS Startkohorte 3 Förderschulen. Haupterhebung - Herbst/Winter 2012.* – Bamberg.

- MKM (2016): Sonderpädagogische Förderung in Schulen. 2005 bis 2014. Dokumentation Nr. 210. – Bonn.
- Kocaj, A./Kuhl, P./Kroth, A. J./Pant, H. A./Stanat, P. (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66, S. 165-191. <https://doi.org/10.1007/s11577-014-0253-x>
- Kocaj, A./Kuhl, P./Rjosk, C./Jansen, M./Pant, H. A./Stanat, P. (2015): Der Zusammenhang zwischen Beschulungsart, Klassenkomposition und schulischen Kompetenzen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Kuhl, P./Stanat, P./Lütje-Klose, B./Gresch, C./Pant, H. A./Prenzel, M. (Hrsg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. – Wiesbaden, S. 335-370. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_12
- Koster, M./Pijl, S. J./Nakken, H./Houten, E. V. (2010): Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57, 1, S. 59-75. <https://doi.org/10.1080/10349120903537905>
- Kuhl, P./Stanat, P./Lütje-Klose, B./Gresch, C./Pant, H. A./Prenzel, M. (Hrsg.) (2015): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8>
- Leeuw, J. de/Meijer, E. (2010): *Handbook of Multilevel Analysis*. – New York.
- Long, Rachel F./Huebner, E. Scott (2014): Differential validity of global and domain-specific measures of life satisfaction in the context of schooling. *Child Indicators Research*, 7, 3, S. 671-694. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9231-5>
- McCoy, S./Banks, J. (2012): Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27, 1, S. 81-97. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.640487>
- Moor, I./Richter, M. (2012): Geschlecht und gesundheitliche Ungleichheiten im Jugendalter: Welche Rolle spielt das Gesundheitsverhalten? In: Kolip, P./Klocke, A./Melzer, W./Ravens-Sieberer, U. (Hrsg.): *Gesundheit und Gesundheitsverhalten im Geschlechtervergleich. Ergebnisse des Jugend-surveys "Health Behaviour in School-aged Children"*. – Weinheim, S. 209-228.
- Pijl, S. J./Koster, M./Hannink, A./Stratingh, A. (2011): Friends in the classroom: a comparison between two methods for the assessment of students' friendship networks. *Social Psychology of Education*, 14, 4, S. 475-488. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9162-2>
- Qunzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2010): *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten*. – Wiesbaden.
- R Core Team (2017): *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing.
- Rathmann, K./Herke, M./Moor, I./Richter, M. (2016): Bildungsungleichheit, Schulumwelt und Gesundheit: Gibt es eine doppelte Benachteiligung? In: Bilz, L./Sudeck, G./Bucksch, J./Klocke, A./Kolip, P./Melzer, W./Ravens-Sieberer, U./Richter, M. (Hrsg.): *Schule und Gesundheit. Ergebnisse des WHO-Jugendgesundheits surveys „Health Behaviour in School-aged Children“*. – Weinheim, S. 156-180.
- Rathmann, K./Herke, M./Kuntz, B./Lampert, T./Loter, K./Moor, I./Hurrelmann, K./Richter, M. (2018): Die Bedeutung intergenerationaler Bildungsmobilität für die Gesundheit und die Lebenszufriedenheit von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 38, 1, S. 80-99.
- Ravens-Sieberer, U./Kokonyei, G./Thomas, C. (2004): School and health. In: Currie, C./Roberts, C./Morgan, A./Smith, R./Settertobulte, W./Samdal, O. (Hrsg.): *Young people's health in context: international report from the HBSC 2001/2002 survey*. – Copenhagen, S. 184-195.
- Rubin, D. B. (1987): *Multiple Imputation for Survey Nonresponse*. – New York. <https://doi.org/10.1002/9780470316696>
- Ruijs, N. M./Peetsma, T. T. (2009): Effects of inclusion in students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, S. 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Schenk, L./Ellert, U./Neuhauser, H. (2007): Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland. *Methodische Aspekte im Kinder- und Jugendgesundheits survey (KiGGS)*. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 50, S. 590-599. <https://doi.org/10.1007/s00103-007-0220-z>

- Schumann, B.* (2007): „Ich schäme mich ja so!“: Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraum-falle“. – Bad Heilbrunn.
- Schwab, S.* (2014): Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie. Integrations- und Heilpädagogik, Band 4. – Wien.
- Schwab, S./Rossmann, P./Tanzer, N./Hagn, J./Oitzinger, S./Thurner, V./Wimberger, T.* (2015): Schulisches Wohlbefinden von SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Integrations- und Regelklassen im Vergleich. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychologie und Psychotherapie, 43, 4, S. 265-274. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000363>
- Steinmayr, R./Crede, J./McElvany, N./Wirthwein, L.* (2016): Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in Psychology*, 6, S. 1-13.
- Tent, L./Witt, M./Zschoche-Lieberun, C./Bürger, W.* (1991): Ist die Schule für Lernbehinderte überholt. In: *Heilpädagogische Forschung* 17, 1, S. 3-13.
- van Buuren, S.* (2012): Flexible Imputation of Missing Data. – New York. <https://doi.org/10.1201/b11826>
- van Buuren, S./Groothuis-Oudshoorn, K.* (2011): mice: Multivariate Imputation by Chained Equations in R. *Journal of Statistical Software*, 45, 3, S. 1-67. <https://doi.org/10.18637/jss.v045.i03>
- Vaughn, S./Elbaum, B. E./Schumm, J. S.* (1996): The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 6, S. 599-608. <https://doi.org/10.1177/002221949602900604>
- Venet, M./Tarnutzer, R./Zurbriggen, C./Sempert, W.* (2010): Die Qualität des Erlebens von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen: Eine Untersuchung mit der Experience Sampling Method (ESM). Abschlussbericht. – Zürich.
- Venet, M.* (2015): Schulische Integration und Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84, 1, S. 57-59.
- Wiener, J./Tardif, C. Y.* (2004): Social and emotional functioning of children with learning disabilities: does special education placement make a difference? *Learning disabilities research & practice*, 19, 1, S. 20-32.
- Wocken, H.* (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchung von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen. Online verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf>, Stand: 22.06.2016.
- Wocken, H.* (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. *Demmer-Dieckmann, I./Textor, A.* (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. – Bad Heilbrunn, S. 35-59.
- Wocken, H.* (2009): Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumerei zu bewahren. Online verfügbar unter: http://www.inklusion20.de/material/inklusion/Inklusion%20vs%20Integration_Wocken.pdf, Stand: 11.07.2017.
- Wocken, H./Gröhlich, C.* (2009): Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Förderschulen. In: *Bos, W./Bonsen, M./Gröhlich, C.* (Hrsg.): KESS 7 - Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen zu Beginn der Jahrgangsstufe 7. – Münster, S. 133-142.

Diskursanalyse inklusive Berufsorientierung

Die Begriffe der Inklusion und Berufsorientierung finden im Kontext der aktuellen Schulentwicklung zunehmend häufiger Berücksichtigung. Gemeinsam sind beiden Begrifflichkeiten ihre zumeist ungeklärten Funktionen sowie eine fehlende Eindeutigkeit in der Anwendung und Interpretation. In der gemeinsamen Verwendung ergeben sich in der Folge deutliche Schwierigkeiten im fächerübergreifenden Diskurs zwischen der Sonderpädagogik, Berufspädagogik, Soziologie und allgemeinen Erziehungswissenschaft. Im Rahmen der diskursanalytischen Lektüre der einschlägigen Veröffentlichungen zur inklusiven Berufsorientierung gilt es, die diskursiven Formationen des Begriffs herauszuarbeiten und kritisch zu analysieren. Der Beitrag dient als erster Aufschlag einer Auseinandersetzung mit dem Diskurs zum Feld der inklusiven Berufsorientierung, der anhand ausgewählter Formationen erste Tendenzen und Argumentationsstränge herausarbeitet und als Ansatzpunkt für vertiefende Diskussionen dienen soll.

Inklusive Berufsorientierung im Diskurs

Die inklusive Berufsorientierung ist ein relativ ‚junges‘ Aufgabenfeld im schulischen Kontext. Einher geht dies mit einer wachsenden Bedeutsamkeit bzw. Berücksichtigung der Begrifflichkeit in den letzten Jahren, die sich vorrangig auf den schulischen Kontext bezieht bzw. im Rahmen der Transitionsforschung mit dem Schwerpunkt des Eintritts in die nachschulische Lebens- und Arbeitswelt diskutiert wird. Gespeist wird der Diskurs durch die Verbindung zweier zentraler Begrifflichkeiten: der ‚Inklusion‘ und der ‚Berufsorientierung‘. Die Debatte ist dabei vorrangig auf den deutschsprachigen Raum begrenzt, da das Aufgabenfeld der Berufsorientierung ebenso wie die Inklusion neben bestehenden nationalen Differenzen in Folge föderalistisch bedingter schulorganisatorischer und -politischer Unterschiede im internationalen Raum auf kein konsensuales begriffliches Verständnis trifft. Grundlegend ist zudem die Verbindung unterschiedlicher theoretischer

scher und forschungsbezogener Perspektiven im Diskurs um ‚inklusive Berufsorientierung‘ zu berücksichtigen. Konsens besteht hinsichtlich der Einordnung der ‚inklusive Berufsorientierung‘ als neue Herausforderung aller Schulformen, die bislang sowohl in der Praxis als auch in der Forschung nur unzureichend Beachtung findet.

‚Inklusive Berufsorientierung‘ als Diskurs im Kontext der Übergangsforschung

Die erst langsam wachsende Bedeutung des Begriffs wird infolge der Auswertung der Datenbank FIS-Bildung deutlich. Zum Schlagwort ‚inklusive Berufsorientierung‘ finden sich bis ins Jahr 2018 keine Treffer. Die Verbindung der Schlagwörter ‚Inklusion‘ und ‚Berufsorientierung‘ generiert eine Anzahl von 33 Treffern. Liegen bis zum Jahr 2006 keine Veröffentlichungen vor, umfasst die Trefferzahl in den Folgejahren von 2007 bis 2015 zwei bis sieben Treffer pro Jahr. Die ersten Veröffentlichungen zur Thematik befassen sich weniger mit der ‚inklusive Berufsorientierung‘ im engeren Sinne, sondern vielmehr mit der Übergangsproblematik unter Fokussierung der Integration junger Erwachsener in den Arbeitsmarkt (Heid 2007; Böllert 2008). Die inhaltlichen Verwendungszusammenhänge der Folgejahre umfassen neben Aufsätzen in Fachzeitschriften und Monographien auch Herausgeberwerke im Gesamten. Letztere legen ihren Schwerpunkt überwiegend auf allgemeine Fragestellungen zum Schulsystem oder zur Inklusion und behandeln die schulische Berufsorientierung als einen von mehreren ausgewählten Teilaspekten bzw. als ausgewählten Schwerpunkt beispielhafter Inklusionskonzepte (Aydin-Canpolat et al. 2011; Höchst 2012; Hammer et al. 2015) oder thematisieren die inklusive Berufsorientierung im Rahmen von regionalen Bildungsberichterstattungen (Reents 2014; Wiedmaier und Kiesslich 2014). Dies bestätigen auch die Treffer der Suche unter den Schlagwörtern ‚Inklusion‘ und ‚Sekundarstufe 1‘. Von den insgesamt 122 Treffern bezieht sich kein Titel direkt auf den Übergang bzw. Fragen der inklusiven Berufsorientierung.

Eine explizite Thematisierung der inklusiven Berufsorientierung findet sich lediglich unter der Schlagwortsuche zu ‚Inklusion‘ und ‚Berufsorientierung‘ bei drei Autorinnen und Autoren: Günther (2012) und Koch (2014), Koch (2015), Koch (2017) sowie mit konkretem Fachbezug Balli (2015). Die weiteren Einzelbeiträge unter diesen Schlagwörtern fokussieren den Übergangsprozess (Fiebert et al. 2016; Bojanowski / Eckert 2012) bzw. die berufliche Bildung (Gillen / Wende 2017; Bylinski / Rützel 2016; Euler / Severing 2015; Erdsiek-Rave / John-Ohnesorg 2015; Doose 2013).

Deutlich werden somit insgesamt zwei Stränge: zum einen die Fokussierung der inklusiven Berufsorientierung als schulische Aufgabe mit dem Schwerpunkt der praktischen Umsetzung sowie andererseits die Debatte um eine erfolgreiche Transition in die Arbeitswelt als Folgeschritt der schulischen Orientierung. Zumeist handelt es sich um die Zusammenstellung von Praxisbeispielen oder eine Diskussion theoretischer Grundannahmen. Empirische Studien, die die inklusive Berufsorientierung in einschlägigen Forschungsprojekten untersuchen, sind demgegenüber nur selten und mit der Ausrichtung auf kleine, explorative Stichproben zu finden.

Zu erwarten ist grundlegend eine steigende Relevanz des Begriffs der inklusiven Berufsorientierung im deutschsprachigen Raum. Zu konstatieren ist dieser Bedeutungsanstieg bereits für die allgemeine Berufsorientierung: Mit der Hauptschuldebatte in den 1960er Jahren, wird die vorberufliche Bildung erstmals als schulischer Schwerpunkt der neuen Schulform verankert. Die schulische „Berufsorientierung“ (als neuer Begriff und neues Verständnis gegenüber der herkömmlichen „Berufsaufklärung“) als didaktischer Verbund von Schule und Berufsberatung [Hervorheb. im Original]“ (Dibbern 1983, 483) wird somit zur Schulaufgabe. Eine festgeschriebene Pflichtaufgabe aller Schulformen der Sekundarstufe I und II ist sie jedoch erst seit der Verankerung durch die KMK 1993. Zu erkennen ist eine verstärkte Dynamik in den letzten 10–15 Jahren.

Als Anlässe sind die sich wandelnde Berufswelt und die damit einhergehenden Aufforderung zur lebenslangen Orientierung bzw. des lebenslangen Lernens und der Abkehr von Normalbiographien zu nennen. Zudem ist eine hohe Anzahl an Ausbildungsabbrüchen zu verzeichnen und beim Zugang zur Ausbildung werden Passungsprobleme zwischen Ausbildungsplatzbewerbern und -anbietern beschrieben (vgl. BMBF 2017, 70 ff). Somit wird zum einen die Vorbereitung auf die Wahl eines ‚Erstberufs‘ zentral. Zum anderen gilt es die Jugendlichen zu befähigen, auch im weiteren Lebenslauf die Herausforderung beruflicher Neu- / und Umorientierung bewältigen zu können. Eine weitere Begründung liegt in der Entwicklung zur Höherqualifizierung, die dazu führt, dass „in Deutschland von Experten der beruflichen Bildung zunehmend nicht mehr ein Nebeneinander, sondern ein Wettbewerb akademischer und beruflich-betrieblicher Bildungsgänge wahrgenommen“ (Severing / Teichler 2013, 8) wird.

Untermauert wird die wissenschaftliche Begründung durch den öffentlichen Diskurs um die Relevanz der Vorbereitung auf die nachschulische Lebenswelt. Beispielhaft zu nennen ist der viel diskutierte Tweet einer Abiturientin: „Ich bin fast 18 und hab keine Ahnung von Steuern, Miete oder Versicherungen. Aber ich kann ’ne Gedichtsanalyse schreiben. In 4 Sprachen“ (Spiegel Online 2015). Als bundeslandspezifisches Diskursereignis ist für Nordrhein-Westfalen zudem das Landevorhaben ‚Kein Abschluss ohne

Anschluss‘ einzuordnen, das bis zum Schuljahr 2018/2019 die Einführung eines „flächendeckende[n], verbindliche[n], nachhaltige[n], transparente[n] und geschlechtersensible[n] System[s] der Berufs- und Studienorientierung“ (Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen 2018, 12) vorsieht. Der Begriff der Berufsorientierung wird folglich im schulischen Kontext zunehmend präsenter. Für Rheinland-Pfalz steht ein Aktionsbündnis bestehend aus Bildungsministerium, der Bundesagentur für Arbeit, den Hauptgeschäftsführern von Handwerkskammer (HWK) und Industrie- und Handelskammer (IHK) sowie des Präsidenten der Landesvereinigung Unternehmerverbände Rheinland-Pfalz, das im Jahr 2009 die erste Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule, Berufsberatung und Wirtschaft im Bereich der Berufswahl- und Studienorientierung in Rheinland-Pfalz beschloss (vgl. Sponholz / Lindmeier 2017, 289).

Unter Fokussierung der Inklusion ist die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesrepublik im Jahre 2009 das zentrale Diskursereignis. Mit der Verpflichtung zur Einführung eines inklusiven Bildungssystems geht eine Veränderung des bisherigen Bildungssystems einher, welches sich auch auf die Ausgestaltung der Unterrichtsfächer und fächerübergreifenden Aufgaben – wie die Berufsorientierung – auswirkt. Die Thematik der inklusiven Berufsorientierung wird in der Folge zunehmend relevanter und zugleich häufiger aus sonderpädagogischer und erziehungswissenschaftlicher bzw. inklusiver (Koch 2015; Hofmann-Lun 2014a; Nentwig 2018), fachdidaktischer (Balli 2015), berufspädagogischer (Gillen / Wende 2017) und soziologischer Perspektive (Sponholz / Lindmeier 2017) thematisiert.

Analyse des Diskurses um inklusive Berufsorientierung

Die Ergebnisse der Recherche verdeutlichen die zunehmende Präsenz der Begriffe der „Berufsorientierung“ sowie der „inklusive Berufsorientierung“ als spezifische Ausrichtung im schulischen Diskurs. Bis heute ist der Begriff als Oberbegriff aller Aktivitäten im Kontext der Vorbereitung und Begleitung auf den Übergang zu verstehen, der je nach Perspektive unterschiedliche Schwerpunkte setzt. Kritisch anzumerken ist in diesem Zusammenhang das zum Teil bis heute vorherrschende Verständnis von Berufsorientierung im Sinne der Berufswahlvorbereitung. Bezieht sich letztere vorrangig auf die Informations- und Kompetenzvermittlung und die Zielsetzung der Festlegung eines ‚Erstberufs‘ umfasst die Berufsorientierung ein Verständnis als lebenslanger Orientierungsprozess eines Kontinuums zwischen individuellen und gesellschaftlichen Interessen und Wünschen. Mit Rückbezug auf

Bylinski et al. (2010, 20) erfasst die Berufswahlvorbereitung daher nur einen Teilbereich der umfassenden Berufsorientierung und ist als „verkürzt“ einzuordnen.

Die unterschiedliche Begriffsverwendung in wissenschaftlichen Veröffentlichungen ist in einer Diskursanalyse zur ‚inkluisiven Berufsorientierung‘ zu berücksichtigen. Ihr Ziel besteht in der Untersuchung der Thematisierung des Begriffs in der wissenschaftlichen Literatur. Zu hinterfragen sind neben den Perspektiven der verschiedenen Bezugsdisziplinen, die Kontexte der Begriffsverwendung sowie mögliche Unterschiede in der definitorischen Annäherung. Der Schwerpunkt liegt auf den Stellvertretungsformationen des Begriffs. Eine Auseinandersetzung erfolgt auf Grundlage methodischer Überlegungen und einer Skizzierung des gewählten Vorgehens der Diskursanalyse.

Theorie und methodisches Vorgehen

Es gibt keine einheitliche theoretische Konzeption darüber, was exakt eine Diskursanalyse ist und beinhaltet. Ebenso ist das methodische Vorgehen der Analyse von Diskursen nicht einheitlich konzeptioniert (vgl. Keller et al. 2004; 2006). Prominent sind diskursanalytische Beiträge, die sich auf Foucault (1981) als Referenzautor beziehen. Im Sinne Foucaults ist die so genannte „produktive Seite“ von Diskursen von Interesse, d. h. was aus der Strukturierung der Wahrnehmung von Gegenständen – in diesem Fall Berufsorientierung und Inklusion – und der Möglichkeit des Sprechens hervorgebracht wird. Weiter ist erheblich, was gefragt wird oder was einen Diskurs beendet. Es geht demnach primär nicht um den jeweiligen Gegenstand des Diskurses, sondern darum, was dieser produktiv hervorbringt. Diskurse bestehen vor allem aus Aussagen, die den Prozess und das abschließende Produkt bestimmen (vgl. Budde 2012, 4).

Anlehnend an Koller und Lüders (2004, 60) kann zwischen Diskurs als a) diskursive Praxis der geregelten Produktion von Aussagen und b) durch Regeln charakterisiertes Ordnungssystem selbst unterschieden werden. Ordnungssysteme zeichnen sich durch hervorgebrachte Gegenstände, vorgeschriebene Äußerungsmodalitäten, gebildete Begriffe und durch sie zugelassenen Strategien aus. Eine Diskursanalyse hat das Ziel, diese Bezogenheit und Strukturierung zu analysieren (Foucault 1981).

Innerhalb eines „diskursiven Feldes“ existieren spezifische Regelmäßigkeiten. Bezugnehmend auf Bourdieus (1992) Begriffsbestimmung der sozialen Felder kann ein diskursives Feld als der Raum beschrieben werden, in dem diskursive Effekte wirken. Das diskursive Feld wiederum konstituiert sich aus unterschiedlichen „Diskursgefilden“ als spezifisches Terrain inner-

halb eines Diskursfeldes. Gruppierungen von Aussagen, die ähnlich sind und sich in der Thematik aufeinander beziehen werden als „diskursive Formationen“ innerhalb des jeweiligen Feldes verstanden. Zum Beispiel finden Diskurse zu und um Inklusion und (inklusive) Berufsorientierung in verschiedenen Diskursfeldern statt: Die Diskursfelder realisieren sich als normative, berufspädagogische, wissenschaftliche, unterrichtsdidaktische, bildungspolitische, o. a. Diskurse. Die diskursiven Formationen bilden spezifische Bedeutungen und Regelmäßigkeiten in einzelnen Diskursfeldern ab. Zu differenzieren ist weiter zwischen Themenbegriffen im engeren und im weiteren Sinn: Themen im engeren Sinne sind polysem, hierarchisch und zeitlich strukturiert mit spezifischer lokaler und zeitlicher Matrix. Themen im weiteren Sinne umschließen jede Art und Form der sinnhaften und bedeutungshaften Interpunktion (vgl. Budde 2012, 6).

In dem vorliegenden Beitrag wird von einem engeren Themenbegriff für Inklusion und Berufsorientierung ausgegangen. Die Konzentration liegt auf einzelnen Textabschnitten als Grundlage für die Kategorienbildung und nicht auf Wort- oder Satzebene. Außerdem besteht das Anliegen in der Analyse der diskursiven Formationen der Texte, anstelle einer vollständigen Analyse der einzelnen Quellentexte. Es geht um die zentralen Erkenntnisinteressen einer Diskursanalyse, indem sich der Blick auf die theoretischen Konzepte, die zusammenfassenden Begriffe, die Systematisierungen, die Erklärungsangebote, etc., richtet: Anlehnend an Budde (2012, 8) liegt der Analyse die Annahme zugrunde, „dass in wissenschaftlichem Wissen pädagogische Erfahrungen, heuristische Thesen und empirische Befunde geronnen sind und dieses wissenschaftliche Wissen zugleich Wahrnehmungs- und Interpretationsfolien für die Rezeption von Wirklichkeiten bereitstellt, die wiederum auf die Handlungsebene zurückspiegeln“ (ebd.).

Im Fokus steht der wissenschaftlichen Metadiskurs zu Inklusion und Berufsorientierung. Foucault (1992) folgend, gehen die Autorinnen und Autoren davon aus, dass sich die spezifische Weise analysieren lassen müsste, wie der Diskurs um Inklusion und Berufsorientierung hervorgebracht wird, um an der „Wurzel“ des Diskurses anzusetzen. Leitend ist die Annahme, dass unterschiedliche Sprecherinnen und Sprecher und Autorinnen und Autoren zu verschiedenen Beiträgen kommen und ebenso auf höchst unterschiedliche Diskursgefülle abzielen. Damit lassen sich beispielsweise Theoriediskurse zur Definition, Begriffs(re-)produktion, Funktionserfüllung o. ä. von handlungspraktischen Diskursen wie Praxisbezug, Curricula, etc. differenzieren.

Der dazu analysierte Textkorpus bezieht sich auf die 33 Treffer der durchgeführten Schlagwortsuche im Fachportal FIS-Bildung. In einem ersten Schritt wurden Texte identifiziert, die sich als Zufallstreffer herausstellten, in denen beide Schlagwörter Verwendung fanden, aber nicht im

Zusammenhang des Diskurses. Der analysierte Textkorpus umfasste schließlich 23 Texte. Im Rahmen der Analyse konnten quantitativ besonders bevölkerte diskursive Formationen identifiziert werden, die wir zur Darstellung in diesem Text ausgewählt haben. Auf die Legitimationsformation, Stellvertretungsformation und Gestaltungsformation werden wir in den folgenden Abschnitten eingehen. Daneben wurden weitere kleinere Formationen beispielsweise um Anforderungen an das Personal oder die theoretische Verortung des Diskurses deutlich, die in diesem Rahmen nicht berücksichtigt werden können.

Legitimationsformationen

Verbunden mit dem Bestreben der Legitimierung des Diskurses über inklusive Berufsorientierung finden sich in der Literatur unterschiedliche Schwerpunkte. Neben der allgemeinen Begründung der Relevanz des Aufgabenfeldes werden (bildungs-)politische und forschungsbezogene Argumentationsstränge gewählt. Ergänzend wird Legitimierung über die Anforderungen an die praktische Ausgestaltung sowie die Bedarfe der Zielgruppe angeführt.

UN-Konvention als Referenzpunkt

Als zentrale Legitimationsform ist die Bezugnahme auf die UN-Behindertenrechtskonvention einzuordnen. In einer Vielzahl der einbezogenen Texte wird die Konvention als Referenzpunkt benannt. Grundlegend finden sich allgemeine Erläuterungen zur Inklusion, die über den Bildungssektor hinausreichen, wie der Verweis, dass mit der Ratifizierung „auf der Grundlage der Universalität der Menschenrechte umfassend die Rechte behinderter Menschen auf Selbstbestimmung, Partizipation und Diskriminierungsschutz geregelt [werden]“ (Günther 2012, 50). In der Argumentation sind darauf aufbauend zwei Stränge zu identifizieren. Zum einen die allgemeine bildungsbezogene Ausrichtung, mit dem Verweis auf die Notwendigkeit der Veränderung des Schulsystems, verbunden mit dem Ziel der Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler (vgl. Hofmann-Lun 2014b, 375). Ergänzt wird in diesem Zusammenhang in einigen Texten der Aspekt der Berufsorientierung, der einer inklusiven Neuausrichtung bedarf: „Die etablierten Orientierungs- und Vorbereitungsprogramme der weiterführenden Schulen stimmen ebenso wie die der Förderschulen nicht mit den aktuellen Bedürfnissen der Absolventen der Bildungsgänge der Förderschwerpunkte im Gemeinsamen Lernen überein“ (Strotmann 2016, 157). Ein zweiter Argu-

mentationsstrang geht über den schulischen Inklusionsaspekt hinaus und fordert ein inklusives Arbeitsleben (vgl. Wagner 2014, 346).

Der Verweis auf die UN-Konvention als Diskursereignis erscheint als gängige Praxis in den vorliegenden Texten. Anzumerken ist in diesem Kontext die Ausrichtung der Aussagen. So liegt der Fokus auf der allgemeinen Legitimation der Inklusion. Die zentrale Thematik der inklusiven Berufsorientierung wird demgegenüber – ungeachtet der inhaltlichen Ausrichtung des Gesamtkorpus – nur in einzelnen Texten als ergänzender Argumentationsstrang angeführt. Die UN-Konvention erhält in diesem Zusammenhang die Rolle als „Damoklesschwert“, das über dem gesamten Diskurs schwebt und durch seine wiederholte zentrale diskursive Formation eine starke Gewichtung einnimmt. Die (bildungs-)politische Argumentationslinie erzeugt folglich den Eindruck des passiven „ausgesetzt seins“, im Sinne der eingeschränkten Handlungs- und Reaktionsspielräume – ohne die Chance zur aktiven Mitgestaltung vor dem Hintergrund der Anerkennung der Relevanz der inklusiven Berufsorientierung für die Zielgruppe und die Gesamtgesellschaft.

Legitimierung über die Relevanz des Aufgabenfeldes

In den vorliegenden Veröffentlichungen findet sich wiederholt ein Verweis auf die Bedeutsamkeit des Aufgabenfeldes der (inkluisiven) Berufsorientierung für die Zukunftsperspektiven der Schülerinnen und Schüler. So argumentiert beispielsweise Koch (2017, 116): „Jugendliche, die voraussichtlich Schwierigkeiten haben werden, nach der Schule in eine berufliche Ausbildung einzumünden, sind besonders von den Folgen unzureichender oder fehlender schulischer Berufsorientierung betroffen.“ Neben dieser expliziten Form der Begründung findet sich bei der Mehrheit der Autorinnen und Autoren demgegenüber eine ausschließlich implizite Bedeutsamkeitsbegründung durch die generelle Auseinandersetzung mit dem Thema. Es drängt sich die Frage auf, ob das Relevanzargument als nicht bedeutsam erachtet wird oder vielmehr als bekannt vorausgesetzt wird und folglich aus Sicht der Autorinnen und Autoren keiner gesonderten Benennung bedarf.

Legitimierung durch Forschungsbedarf

Dass ein dringender Bedarf der expliziten Thematisierung besteht, zeigt sich in der forschungsbezogenen Argumentation. Grundlegend wird in den Texten auf ein bestehendes Forschungsdesiderat zur Gesamthematik verwiesen. Im Fokus der Legitimationsformation steht der Forschungsbedarf in der allgemeinen Berufsorientierung, der insbesondere auf die Wirksamkeit einzelner Maßnahmen bezogen ist (vgl. Heister 2016, 173–174; Spon-

holz 2014, 372; Koch 2017, 123). In Frage gestellt wird dadurch die vorausgehend skizzierte Legitimation über die Relevanz des Aufgabenfeldes. Programmatisch sind in diesem Kontext die Ausführungen von Heister (2016, 173): „Man geht davon aus, dass Berufsorientierung zur Persönlichkeitsentwicklung beiträgt und den Weg in den Beruf ebnet, allerdings ist hierzu kein überzeugendes empirisches Material vorhanden.“ Es wird somit nicht nur der dringende Forschungsbedarf deutlich; die gewählte Formulierung stellt vielmehr die Gesamtbedeutsamkeit des Aufgabenbereichs in Frage. Der spezifische Schwerpunkt der inklusiven Berufsorientierung wird dabei im Diskurs vorrangig randständig berücksichtigt (vgl. Koch 2017, 117). Es wirkt als sei zunächst grundlegend ein Nachweis der Wirkung guter Berufsorientierung erforderlich – wobei auch über die Frage „Was ist gute Berufsorientierung“ diskutiert wird. Verwiesen wird in der Argumentation vorrangig auf implizite Vorstellungen der Beteiligten und allgemeine Qualitätskriterien wie bspw. Anforderungen an Berufsorientierung und der Index für Inklusion (vgl. Sponholz / Lindmeier 2017, 287; Koch 2014, 12), die jedoch nicht im direkten Bezug zur inklusiven Berufsorientierung stehen und zugleich zumeist normativ geprägt sind (vgl. Sponholz / Lindmeier 2017, 293; Kossow / Stöckle-Schowan 2014, 247).

Als Legitimationsformation kann diese Argumentation nicht eingeordnet werden; anstelle der Legitimierung des Diskurses werden vielmehr neue, offene Fragen aufgeworfen, die die Gesamtthematik eher kritisch anzweifeln als begründen.

Legitimierung über die Bedarfe der Schülerinnen und Schüler

Als dritte Legitimationsformation wird neben den vorrangig theoretischen Zugängen der Politik und Forschung, die schulische Praxis angeführt. Verschiedene Autorinnen und Autoren attestieren der Berufsorientierung eine Wirksamkeit, indem exemplarisch erfolgreiche Einzelfälle gelungener Unterstützung dargestellt werden und die Relevanz der Schule aus Perspektive der Jugendlichen angemerkt wird (vgl. Arndt / Pertek 2013, 12; Hofmann-Lun 2016, 42; Strotmann 2016, 164). Der Diskurs fokussiert dabei vorrangig den separierenden Kontext der Förderschule und nicht die Erfahrungen im gemeinsamen Lernen im inklusiven Schulsystem (vgl. Hofmann-Lun 2014a, 387). Eine Argumentation für die inklusive Beschulung findet sich lediglich im Übergangsdiskurs mit dem Verweis auf erste Studien, die die berufliche Integration infolge der inklusiven Beschulung als erfolgreicher einordnen (vgl. Koch 2017, 120; 2015, 283). Inwieweit dies auf die Inklusionserfahrungen im Gesamten oder die Folgen inklusiver Berufsorientierung zurückzuführen ist, wird jedoch nicht weiter diskutiert.

Gesamtbetrachtung

Deutlich wird in der Gesamtbetrachtung der Legitimationsformationen, dass die inklusive Berufsorientierung trotz ihrer zentralen Stellung in den Artikeln selten explizit thematisiert wird. Neben der vorrangigen Fokussierung von Kontextthematiken wie der allgemeinen Inklusionsdebatte, der allgemeinen schulischen Berufsorientierung sowie Fragen des Übergangssystems, ist herauszustellen, dass die Autorinnen und Autoren die von ihnen gewählten Begründungszusammenhänge zum Teil gegenseitig entkräften bzw. in Frage stellen. Eine deutliche und argumentativ starke Begründung der Legitimation inklusiver Berufsorientierung findet sich nicht. Gerade diese ist für die weiteren, intensiveren Auseinandersetzungen jedoch unabdingbar.

Stellvertretungsformationen – Inklusive Berufsorientierung als ...

Als weitere diskursive Formation findet sich die Stellvertretungsformationen, die die inklusive Berufsorientierung als ‚etwas Anderes‘ einordnen. So wird die inklusive Berufsorientierung als neue Aufgabe, Herausforderung und Schulentwicklungsaufgabe definiert. Es geht in diesem Kontext weniger um festgeschriebene Merkmale der inklusiven Berufsorientierung als vielmehr den Versuch den Begriff in Relation zu setzen. Die Verbindung zwischen den Begriffen wird nicht näher spezifiziert. Stellvertretungsformationen tragen folglich zu einer Erweiterung des Begriffs bei und stehen im engeren Sinne einer konkreten begrifflichen Fassung entgegen.

... neue Aufgabe/Schulentwicklungsaufgabe

Grundlegend wird im Kontext der Inklusion die Berufsorientierung als neue Aufgabe hervorgehoben. Mit der Umsetzung der Inklusion gemäß der UN-Behindertenrechtskonvention ergeben sich nunmehr neue Aufgaben für die Schulen der Sekundarstufe I. Die etablierte Praxis zur Berufsorientierung an weiterführenden Schulen sowie an Förderschulen sind nicht auf die aktuellen Bedürfnisse der Absolventen der sonderpädagogischen Bildungsgänge im Gemeinsamen Lernen abgestimmt (vgl. Strotmann 2016, 157). Erweitert wird diese Einordnung von Koch (2017, 123), indem die inklusive Berufsorientierung zur „Schulentwicklungsaufgabe“ wird und damit den Umfang der Anforderungen verdeutlicht. Eine Schulentwicklungsaufgabe kann verstanden werden als Herausforderung der gesamten Institution, mit dem Ziel der Veränderung und Weiterentwicklung beste-

hender Konzepte unter Mitarbeit aller im Schulkontext beteiligten Personen.

... Herausforderung

Im Gegensatz zur positiven bis neutralen Einordnung der inklusiven Berufsorientierung als zu bewältigende Aufgabe, findet sich in der Mehrheit der Referenzen die Stellvertretungsformation der „Herausforderung“. Eine Herausforderung ist grundsätzlich etwas Oppositionelles, etwas das Anstrengung erfordert und aktiv bearbeitet werden muss, sie erzwingt Handlungen der Beteiligten. Eine Herausforderung kann angenommen und bearbeitet werden; zugleich kann sie auch ignoriert werden – sie verändert sich dadurch nicht. Zudem ist die positive Bewältigung nur ein mögliches Resultat. Tritt dieses ein, ist es keine Herausforderung mehr, sondern ein bewältigtes Hindernis. Ebenso ist das Ausbleiben einer Lösung mitzudenken. Eben jene Einordnung bleibt in den Texten zumeist offen. So ist die Rede von „besonderen Herausforderungen“ (Koch 2014, 1; Gillen / Wende 2017, 13; Wagner 2014, 346) in der inklusiven Berufsorientierung, die nicht näher spezifiziert werden.

In diesem Kontext stellt sich die Frage, wer die Akteure sind, die sich dieser Herausforderung stellen müssen bzw. die zum Handeln aufgefordert werden. Herausgefordert wird den Texten zufolge das „pädagogische Personal“ (Gillen / Wende 2017, 34). Impliziert wird an dieser Stelle ein vorrangig schulischer Bezug, spezifischer gefasst durch die explizite Benennung der Lehrpersonen als zentrale Bezugsgruppe (vgl. Hofmann-Lun 2016, 41, 46; Nentwig 2018, 73; Sponholz / Lindmeier 2017, 293; Koch 2017, 123). Attestiert wird ihnen übereinstimmend eine nicht ausreichende Kompetenz im Aufgabenfeld (vgl. Doose 2013, 7; Koch 2015, 287) und somit eine deutlich erschwerte Bewältigung der Herausforderung ‚inklusive Berufsorientierung‘. Erweitert wird die geforderte Bezugsgruppe durch den Einbezug der „professionelle Akteure“ (Koch 2014, 1), so dass neben den Lehrpersonen auch weitere, zumeist externe Kooperationspartner benannt werden; bspw. die Bundesagentur für Arbeit (vgl. Kossow / Stöckle-Schowan 2014). Deutlich wird auch an dieser Stelle, dass die Inklusion im Diskurs nicht explizit thematisiert wird, sondern die Ausführungen – mit Ausnahme von Koch (2014, 4) die auf die multiprofessionelle Kooperation von Lehrpersonen für Sonderpädagogik und Regelschullehrpersonen verweist – vorrangig auf die allgemeine Berufsorientierung ausgerichtet ist.

... Herausforderung – Fokus: Barrieren und Probleme

Die negative Konnotation der Herausforderung wird im Diskurs gestützt durch die expliziten Benennungen von Barrieren und Problemen im Aufgabenfeld der inklusiven Berufsorientierung. Im Fokus stehen Gefahren, Hindernisse und Einschränkungen. Die Chancen, die die Dichotomie verdeutlichen würden, werden demgegenüber wenig thematisiert. Es werden Barrieren angesprochen, die in einem inklusiven Setting verortet werden. Die gestiegene Komplexität von möglichen Anschlüssen und Programmen beschreiben Heister (2016) und Koch (2014) als „unübersichtlich“ und fordern implizit, dass Lehrkräfte über die Möglichkeiten informiert sein müssten, wenn sich Entscheidungen der Schülerinnen und Schüler unterschiedlich auf die langfristige Teilhabe auswirken können (vgl. Koch 2014, 4). Dies wird aufgrund der Dynamik des Feldes zusätzlich erschwert. Rosenberger (vgl. 2017, 101) sieht in dem Hype um Berufsorientierungsmaßnahmen und -instrumente die Funktion, soziale Mechanismen der Ausgrenzung zu verdecken. Der Zugang zu den formalen Bildungsabschlüssen wird als Barriere dargestellt, wenn er aufgrund institutioneller Vorgaben weiterhin an den Förderstatus gebunden ist. „Individuelle Bildungsentscheidungen an Übergängen und daran anknüpfend ganze Bildungsverläufe von Jugendlichen erscheinen so wesentlich zum einen von den Zwecken und dem Aufbau des gesamten Bildungssystems und zum anderen vom Handeln seiner Organisationsmitglieder bestimmt“ (Wagner 2014, 348). Die weiteren im Diskurs angesprochenen Barrieren lassen sich nicht explizit der inklusiven Berufsorientierung zuordnen. Hier wird der Begriff der inklusiven Berufsorientierung in das Spannungsfeld von Individuum und Arbeitswelt eingestellt. Ein Teil der Autorinnen und Autoren vertritt die Auffassung, dass Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Rahmen des Berufsorientierungsprozesses Entscheidungen für nachschulische Anschlüsse treffen, die unter ihren Möglichkeiten liegen und machen für diese Entscheidungen die Beratung der professionellen Akteure verantwortlich (vgl. Gillen / Wende 2017; Koch 2015; Koch 2014). Dieser Effekt wird bereits im Rahmen des schulischen Anteils der Berufsorientierung unterstützt, wenn Schülerinnen und Schüler zu pessimistischen Vorstellungen über ihre Zukunft gelangen. Angesichts von Erfahrungen des Scheiterns und fehlender Alternativen erscheint die aktive Auseinandersetzung mit individuellen Berufswünschen sinnlos (vgl. Hofmann Lun 2014b; Lindmeier / Sponholz 2017; Wagner 2014, Kossow / Stöckle-Schowan 2014). Zentral erscheint, vor allem aus soziologischer Perspektive, dass die Situation einer freien Berufswahl simuliert (vgl. Rosenberger 2017) und als ‚Zuweisungsprozess‘ beschrieben wird. Von einer selbst initiierten ‚Berufswahl‘ – wie sie die politische Rhetorik gerne betont – kann demnach

bei dieser Personengruppe keinesfalls die Rede sein. Es handelt sich eher um einen institutionellen Zuweisungsprozess statt einer subjektiv eigenen Wahl (Wagner 2014, 345).

Gestaltungsformationen – was ist zu tun?

Am stärksten bevölkert stellen sich die Aussagenstränge dar, in denen Hinweise und konkrete Vorschläge zum Handeln thematisiert werden. Dies ist angesichts eines neuen Aufgabenfeldes naheliegend. Einerseits gibt es für die konkrete Umsetzung keine ‚Blaupause‘, die vorgibt was zu tun ist. Andererseits liegen Erfahrungen und Traditionen aus den Bereichen der inklusiven Schulentwicklung, zur allgemeinen Berufsorientierung und zur Berufsorientierung an Förderschulen vor, die in den neuen Zusammenhang gestellt werden. Während die Autorinnen und Autoren teilweise Fragen zur Umsetzung und den dazu notwendigen Voraussetzungen formulieren, unterbreiten andere aus ihrer jeweiligen Perspektive Vorschläge.

Heterogenität

In den Beiträgen wird von einer gestiegenen Heterogenität der Schülerschaft ausgegangen, für die beispielsweise passgenaue Maßnahmen angeboten, Anforderungen heruntergebrochen, Materialien angepasst oder körperliche Einschränkungen kompensiert werden sollen (vgl. Balli 2015, 38; Strotmann 2016, 158). Dies ist eng mit der Frage der zielgleichen oder ziel-differenten Ausrichtung einer inklusiven Berufsorientierung verknüpft. Die Bandbreite zur Realisierung bewegt sich dabei zwischen einer Abstimmung der Unterrichtsinhalte und Anforderungsniveaus auf der Ebene des Individuums, den Vorschlag vier Leistungsstufen zu differenzieren, um so die Bildung von zwei Gruppen und den damit verbundenen „Außenseiterstatus von Inklusionsschülern zu verhindern“ (Balli 2015, 39). Erweitert folgt die Forderung, dass alle Schüler alle Maßnahmen und Unterrichtsinhalte gemeinsam bearbeiten und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf nur bei der Suche passgenauer, an den Stärken orientierter Praktikumsplätze unterstützt werden (vgl. Hofmann-Lun 2016, 385). Dazu bemerkt Heister (vgl. 2016, 170), dass inklusive Berufsorientierung nicht im Sinne der Benachteiligtenförderung missverstanden werden dürfe und in der Folge leistungsstarke Schülerinnen und Schüler ausschließe. Einige Autorinnen und Autoren erkennen einen höheren Beratungsbedarf für die Schülerschaft und deren Eltern (vgl. Wild 2017; Hofmann-Lun 2016; Koch 2015; Sponholz 2014). Aus soziologischer Perspektive bekräftigen einige Autorinnen und Autoren, dass Behinderung als soziale Kategorie zu verste-

hen sei. Die Anforderung und das Potential der inklusiven Berufsorientierung gehen von dem Anspruch der Habitussensibilität aus, die eine Reflexion der Lehrkräfte zur eigenen sozialen Stellung voraussetzt, bis hin zu einem transformativen Bildungsbegriff, nach dem SchülerInnen durch eine anspruchsvolle pädagogische Arbeit erkennen können, dass eine Anpassung des eigenen Habitus notwendig und möglich ist (vgl. Koch 2015; Rosenberger 2017; Sponholz / Lindmeier 2017; Wagner 2014).

Kooperation

Unterschiedliche Formen der Kooperation sowie damit verbundene Abstimmungsprozesse werden in einer weiteren Arena zur Gestaltung inklusiver Berufsorientierung diskutiert. Dabei kann ein breiter Konsens darüber festgehalten werden, dass außerschulische Partner eine wichtige Rolle spielen. Die Angaben zu möglichen Kooperationspartnern variieren dabei stark. Teilweise wird ein breites Netzwerk außerschulischer Partner nicht ausdifferenziert, während andere Autorinnen und Autoren potentielle Partner, wie beispielsweise den Integrationsfachdienst oder Vertreter von Betrieben oder Kammern benennen (vgl. Koch 2015; Strotmann 2016; Sponholz 2014; Sponholz / Lindmeier 2017). Durch die Einrichtung von regionalen Berufswege- oder Bildungskonferenzen sollen alle Akteure zusammenkommen, um mögliche Schritte einer Berufswegeplanung für die Jugendlichen gemeinsam abzustimmen (vgl. Doose 2013; Koch 2015). Die schulinterne Kooperation der Lehrkräfte und weiterem pädagogischen Personal wird eng mit einem schulischen Berufsorientierungskonzept verknüpft, in dem die Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team geregelt und Verantwortungen und Zuständigkeiten transparent diskutiert werden (vgl. Koch 2015).

Projekte

Im Diskurs werden einige Projekte oder Organisationsformen als geeignete Beispiele dargestellt. Dabei belegen die Autorinnen und Autoren kaum praktische Erfahrungen im Rahmen der inklusiven Berufsorientierung, sondern argumentieren theoretisch. So könnten Schülerfirmen durch die vielfältigen Aufgaben (vgl. Balli 2015) und die Teamkooperation (Sponholz / Lindmeier 2017) Möglichkeiten anbieten, individuelle Stärken einzubringen und Kompetenzen zu entwickeln. Produktionsschulen könnten durch die speziellen pädagogischen Konzepte und Praktiken, die Individualität der SchülerInnen in den Mittelpunkt stellen (vgl. Gillen / Wende 2017, 21). Analog zur Kooperation mit außerschulischen Partnern wird das Aufsuchen außerschulischer Lernorte, wie Betriebe, Berufsinformationszentren,

Außenwerkstätten als sinnvoll eingeschätzt. Die Erfahrungen der Schülerschaft sollten dann mit dem schulischen Lernen verzahnt werden (vgl. Koch 2015).

Fazit

Es bleibt festzuhalten, dass ein Diskurs um ‚inklusive Berufsorientierung‘ entsteht und sich zunehmend weiter ausdifferenziert. Es lassen sich je nach Hintergrund der Autorinnen und Autoren unterschiedliche Auffassungen zu den offenen Fragen des ‚Inklusiven‘ an der Berufsorientierung erkennen. Diese werden aus theoretischer Perspektive begründet, vorgetragen und zur Diskussion gestellt. Die fehlenden empirischen Erkenntnisse bedingen in diesem Kontext eine ‚Unsicherheit‘ im Diskurs, die sich neben widersprüchlichen Aussagen zudem in Argumenten mit Bezug zu ausgewählten Einzelfällen und ‚Vermutungen‘ über die praktische Wirksamkeit theoretischer Annahmen und Forderungen widerspiegelt. Der einzufordernde Diskurs mit schulpraktischer Ausrichtung verbleibt daher bislang auf einer theoretischen Ebene, die es in Zukunft wissenschaftlich abzusichern gilt. Die fehlenden umfassenden Erkenntnisse zum Aufgabenfeld spiegeln sich auch darin, dass sich wenige Aussagen finden, die sich im Sinne einer diskursiven Auseinandersetzung aufeinander beziehen. Zu einigen Punkten verwenden Autorinnen und Autoren die gleichen Quellen oder bilden durch die gegenseitige Bestätigung den Konsens ab. Zudem zeigt sich, dass in der Argumentation oder bei den Hinweisen zur Realisierung einer inklusiven Berufsorientierung oftmals die Grenzen zur allgemeinen Berufsorientierung verschwimmen, die jedoch ebenfalls noch durch deutliche Forschungsdesiderate geprägt ist. Zusammenfassend müssen die fehlenden Forschungserkenntnisse durch die langfristige und nachhaltige Erforschung der Wirksamkeit von Maßnahmen bestätigt werden. Einher geht dies mit einer zu erwartenden Fortsetzung des wissenschaftlichen Diskurses, den es weiter zu verfolgen gilt. Neben den ausgearbeiteten Diskursformationen ist die Herausbildung weiterer Formationen zu analysieren. Abzuwarten bleibt insgesamt, wie die Realisierung bzw. praktische Umsetzung der inklusiven Berufsorientierung sich vor dem Diskurshintergrund gestaltet.

Literatur

- Arndt, K. / Pertek, A. (2013): Inklusion als konsequente Antwort auf Heterogenität. In: Pädagogik 65 (9), 12–14.
- Aydin-Canpolat, G. / Rullmann, M. / Uske, H. (2011): Bildungsbericht Kreis Recklinghausen 2011. „Keiner geht verloren – beste Bildung für alle!“. Recklinghausen: Kreis Recklinghausen.
- Balli, S. (2015): Inklusion im WAT-Unterricht. In: Forum Arbeitslehre (14), 35–46.
- Bojanowski, A. / Eckert, M. (Hrsg.) (2012): Black Box Übergangssystem. Münster u. a.: Waxmann. Online verfügbar unter <http://www.ciando.com/ebook/bid-476621>.
- Böllert, K. (2008): Jugend in der Arbeitsgesellschaft. In: Bingel, G. / Nordmann, A. / Münchmeier, R. (Hrsg.): Die Gesellschaft und ihre Jugend. Strukturbedingungen jugendlicher Lebenslagen. Opladen: Budrich UniPress, 27–40.
- Bourdieu, P. (1992): Homo academicus. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Büchter, K. / Christe, G. (2014): Berufsorientierung: Widersprüche und offene Fragen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 2014, 12–15.
- Budde, J. (2012): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven [63 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 13(2), Art. 16, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202160>.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2017): Berufsbildungsbericht 2017. Paderborn: Bonifatius.
- Bylinski, U. / Franz, S. / Lüdemann, S. (2010): Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in den Beruf. Zwischenbericht. Bonn. Online verfügbar unter http://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/zw_34301.pdf. (31.07.2018)
- Bylinski, U. / Rützel, J. (Hrsg.) (2016): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dibbern, H. (1983): Berufsorientierung im Unterricht. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 16 (4), 437–449.
- Doose, S. (2013): Berufliche Integration auf lange Sicht? – Stand und Perspektiven der beruflichen Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Zeitschrift für Inklusion (3). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/231/201>. (25.07.2018)
- Erdsiek-Rave, U. / John-Ohnesorg, M. (Hrsg.) (2015): Inklusion in der beruflichen Ausbildung. 1. Aufl. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Online verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/11266.pdf>. (26.07.2018)
- Euler, D. / Severing, E. (2015): Inklusion in der beruflichen Bildung. [3.] Umsetzungsstrategien für inklusive Ausbildung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.11586/2017006>. (18.07.2018)
- Fiegert, M. / Graalmann, K. / Kunze, I. (Hrsg.) (2016): Schulische Übergänge gestalten – Brücken bauen. Konzepte – Umsetzung – Konsequenzen. Osnabrück: Institut für Erziehungswissenschaft Online verfügbar unter bib-bvb.de:8991/F?func=service&doc_library=BVB01&local_base=BVB01&doc_number=029421620&sequence=000001&line_number=0001&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA). (26.07.2018)
- Foucault, M. (1981): Archäologie des Wissens. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1992): Die Ordnung des Diskurses (erw. Ausg.). Frankfurt/M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

- Gillen, J. / Wende, J. (2017): Inklusion in der beruflichen Bildung. Status Quo, Konsequenzen und Potenziale für Forschung und Lehre. In: Zeitschrift für Inklusion (3). Online verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/445/330>. (12.08.2018)
- Günther, J. (2012): Gemeinsam(e) Perspektiven schaffen. Aspekte der Berufsorientierung von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten im Kontext der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK). In: Forum Arbeitslehre (9), 49–55.
- Hammer, K. / Ripper, J. / Schenk, T. (2015): Leitfaden Berufsorientierung. Praxishandbuch zur qualitätszentrierten Berufs- und Studienorientierung an Schulen. 6., vollst. überarb. Aufl. Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung
- Heid, M. (2007): Lebensplanung und Berufseinstieg von Jugendlichen. Zum Verhältnis von Zukunftsperspektiven und Wertorientierungen bei Jugendlichen einer Schweizer Schulklasse. In: Seifert, M. / Götz, I. / Huber, B. (Hrsg.): Flexible Biografien? Horizonte und Brüche im Arbeitsleben der Gegenwart. Frankfurt, Main: Campus Verl., 31–47.
- Heister, M. (2016): Allen Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu qualitativ hochwertiger Berufsorientierung ermöglichen! In: Bylinski, U. / Rützel, J. (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 169–182.
- Höchst, T. (2012): Selbstständige Schule, Schule neu gestalten. Möglichkeiten und Wege am Beispiel einer Integrierten Gesamtschule. Leitfaden. Heinsberg: Dieck-Verl.
- Hofmann-Lun, I. (2014a): Berufsorientierung und Übergangswegen von Förderschülerinnen und Förderschülern. In: Sonderpädagogische Förderung *heute* 59 (4), 375–390.
- Hofmann-Lun, I. (2014b): Mit der Ganztagschule auf dem Weg zur Inklusion. Wie tragen Ganztagskonzepte und Jugendhilfe zur gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit und ohne Behinderung an allen Bereichen des Lebens bei? München: Dt. Jugendinstitut e.V.
- Hofmann-Lun, I. (2016): Schülerinnen und Schüler in inklusiven Ganztagschulen. Ergebnisbericht. München: Deutsches Jugendinstitut. Online verfügbar unter http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2016/Ergebnisbericht_Inklusion_Ganztagschule_2016.pdf. (12.08.2018)
- Keller, R. / Hirsland, A. / Schneider, W. / Viehöver, W. (Hrsg.) (2004): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 2, Forschungspraxis (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, R. / Hirsland, A. / Schneider, W. / Viehöver, W. (Hrsg.) (2006): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1: Theorien und Methoden (2. akt. und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Koch, B. (2014): Berufsorientierung in einer inklusiven Schule. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online (27), 1–18. Online verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe27/koch_bwpat27.pdf. (12.08.2018)
- Koch, B. (2015): Inklusiv Schule – und dann? Was Schulen zu einer inklusiven Berufsorientierung beitragen können. In: Wirtschaft & Erziehung (8), 283–288.
- Koch, B. (2017): Teilhabechancen von Jugendlichen durch inklusive Berufsorientierung. In: Burow, O. A. / Gallenkamp, C. (Hrsg.): Bildung 2030 – Sieben Trends, die die Bildung revolutionieren. Weinheim, Basel: Beltz (d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=b3998acb6f048739ba310bee6a4b619&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm), 116–127.

- Koller, H. C. / Lüders, J. (2004): Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse. In: Ricken, N. / Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 57–79.
- Kossow, G. / Stöckle-Schowan, B. (2014): Inklusion und Qualifikation. In: Berufliche Rehabilitation 28 (3), 242–266.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (2018): Kein Abschluss ohne Anschluss – Übergang Schule-Beruf in NRW. Zusammenstellung der Instrumente und Angebote. Stand: Februar 2018. Düsseldorf, zuletzt geprüft am 26.07.2018.
- Nentwig, L. (2018): Berufsorientierung als unbeliebte Zusatzaufgabe in der Inklusion? Eine Studie zur Bereitschaft von Lehrpersonen zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reents, M. T. (2014): Bildungsbericht Dessau-Roßlau 2013. Dessau-Roßlau: Stadt Dessau-Roßlau.
- Rosenberger, H. (2017): Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Arbeit?. In: Gercke, M. / Opalinski, S. / Thonagel, T. (Hrsg.): Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, 99–120.
- Severing, E. / Teichler, U. (Hrsg.) (2013): Akademisierung der Berufswelt? (Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, Bonn, Bd. 13). Bielefeld: Bertelsmann.
- Spiegel Online (2015): Wanka über Naina: Schülerin-Tweet, Gedichtsanalyse oder Alltagswissen – SPIEGEL ONLINE. Online verfügbar unter <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/bild-1012981-798999.html>, zuletzt aktualisiert am 14.01.2015, zuletzt geprüft am 26.07.2018.
- Sponholz, D. (2014): Regionale Berufsorientierung. Konstruktion schuleigener Konzepte für die Berufsorientierung im Kontext Inklusion. In: Sonderpädagogische Förderung *heute* (4), 357–374.
- Sponholz, D. / Lindmeier, C. (2017): Inklusive schulische Berufsorientierung aus habitustheoretischer Perspektive. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 86, 285–297.
- Strotmann, W. (2016): Verantwortungnetzwerke bilden: Multiprofessionelle Unterstützung im Übergang von (inklusive) Schule in den Beruf. Die August-Claas-Hauptschule und die städtische Gesamtschule Harsewinkel. In: Fiegert, M. / Graalman, K. / Kunze, I. (Hrsg.): Schulische Übergänge gestalten – Brücken bauen. Konzepte – Umsetzung – Konsequenzen. Osnabrück: Institut für Erziehungswissenschaft (bib-bvb.de:8991/F?func=service&doc_library=BVB01&local_base=BVB01&doc_number=029421620&sequence=000001&line_number=0001&func_code=DB_RECORDS&service_type=MEDIA), 157–168.
- Wagner, S. (2014): Wirtschaft statt Werkstatt: Berufsorientierung und Übergänge in Ausbildung für Jugendliche im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ im Zeichen der Inklusion. In: Sonderpädagogische Förderung *heute* 59 (4), 343–356.
- Wild, M. (2017): Auszubildende mit Hörschädigung in der Berufsausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt: München.
- Wiedmaier, P. / Kiesslich, T. (2014): Bildung im Rems-Murr-Kreis. Zweiter Bildungsbericht 2014. Waiblingen: Landratsamt Rems-Murr-Kreis.

Autorinnenangaben:

Dr. Lena Nentwig

Technische Universität Dortmund

Fakultät Rehabilitationswissenschaft, Rehabilitation und Pädagogik bei

Lernbehinderungen

Emil-Figge-Straße 50

44227 Dortmund

lena.nentwig@tu-dortmund.de

Dirk Sponholz

Universität Koblenz-Landau, Campus Landau

Fachbereich 5: Erziehungswissenschaften, Institut für Sonderpädagogik

Xylanderstraße 1

76829 Landau

sponholz@uni-landau.de

Jan Jochmaring

Technische Universität Dortmund

Fakultät Rehabilitationswissenschaft, Rehabilitationssoziologie

Emil-Figge-Straße 50

44227 Dortmund

jan.jochmaring@tu-dortmund.de

Jan Jochmaring

Übergänge von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung

Eine Auswertung von Sekundärstatistiken

Zusammenfassung: Ein wachsender Anteil an Personen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird aus den Förder- und Regelschulen in das Übergangs- und Ausbildungssystem entlassen und nur selten zu qualifizierenden Ausbildungsabschlüssen geführt. Die Übergänge von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Systeme der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung können anhand von Sekundärstatistiken nur mit methodischen Einschränkungen nachverfolgt werden. Trotz des Paradigmenwechsels durch die UN-Behindertenrechtskonvention sind bislang keine wesentlichen Änderungen der Übergangsverläufe festzustellen. Es zeigt sich eine Persistenz behinderungsspezifischer Maßnahmen in separierenden Förderschulen und wenig qualifizierenden Berufsvorbereitungen und Ausbildungsformen.

Schlagnorte: Übergang Schule-Ausbildung, sonderpädagogischer Förderbedarf, Sekundärstatistik, UN-Behindertenrechtskonvention, Inklusion

1. Ausgangslage und gesetzliche Rahmenbedingungen

Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben gegenwärtig kaum Chancen, einen regulären Ausbildungsplatz zu finden. Ihre beruflichen Perspektiven sind ungünstig und ihr Risiko, erwerbslos zu bleiben oder in prekären Beschäftigungsverhältnissen zu arbeiten, ist hoch. Die Chancen auf Teilhabe am gesellschaftlichen Leben werden durch unzureichende Chancen auf dem Arbeitsmarkt stark eingeschränkt und ihre Potentiale bleiben ungenutzt. Folgt man der 2006 von den Vereinten Nationen verabschiedeten Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), dann besteht dringender Handlungsbedarf. Inklusion zielt auf die Teilhabe aller Menschen – unabhängig ihrer individuellen Dispositionen – und gilt als zentrales Konzept zum Umgang mit Verschiedenheit in der Gesellschaft. Da Bildung und Ausbildung zu den zentralen Voraussetzungen der gesellschaftlichen Teilhabe zählen, fordern die Vereinten Nationen, auch für Menschen mit Beeinträchtigungen im Kontext beruflicher (Aus-)Bildung Chancengerechtigkeit zu schaffen (vgl. Art. 24 & 27 UN-BRK). Diese Forderung wurde national ergänzend auf gleichstellungspolitischer Ebene durch das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (2006) sowie das Behindertengleichstellungsgesetz (2002) verankert.

Von der Gleichheit im Anspruch auf Inklusion zur gleichberechtigten Teilhabe ist es jedoch ein weiter Weg (Wansing, 2012, S. 384), vor allem im Bereich der berufli-

chen Partizipationschancen. Als problematisch erweist sich insbesondere die sensible Schnittstelle im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. So haben Schüler/innen auf Förderschulen bzw. mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf in Regelschulen nur sehr eingeschränkt Zugang zu vollwertigen beruflichen Ausbildungen. Dabei wäre formal ein Förderschulabschluss für die Aufnahme einer dualen Berufsausbildung ausreichend, da rechtlich im Berufsbildungsgesetz (BBiG) keine bestimmten Schulabschlüsse vorgeschrieben sind. Als zentrale Hinderungsgründe einer erfolgreichen Integration in den Ausbildungsmarkt gelten unzureichende Bildungszertifikate und die daran geknüpfte Erwartung fehlender Grundkompetenzen in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen sowie insgesamt ein geringes Lern- und Leistungsvermögen (vgl. van Essen, 2013; Hofmann-Lun, 2011; Wocken, 2007).

Maßnahmen, die dieser Benachteiligung entgegen wirken sollen, hält vor allem das sogenannte Übergangssystem mit seinen vielfältigen Bildungsgängen bereit, in dem Schulabschlüsse nachgeholt und die Zeit zum angestrebten Ausbildungseinstieg überbrückt werden. Berufsqualifizierende Abschlüsse können im Rahmen des Übergangssystems jedoch nicht erworben werden. Ein Teil der Jugendlichen, überproportional häufig mit sonderpädagogischem Förderbedarf, nimmt an mehreren Maßnahmen hintereinander teil, welche die Anschlussmöglichkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt jedoch nur bedingt erhöhen (vgl. Niehaus, Friedrich-Gärtner, Klinkhammer & Menzel, 2012). Ein nahtloser Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und auf den ersten Arbeitsmarkt stellt daher für behinderte Jugendliche eher eine Seltenheit dar (vgl. Galiläer, 2015). Die Rahmenbedingungen dieser Form geregelter Übergänge sind in den vergangenen Jahren deutlich komplexer geworden (BMAS, 2016, S. 112–115).

Zu ähnlichen Erkenntnissen kommen die wenigen Panel- bzw. Querschnittstudien, die sich den Übergangsverläufen ehemaliger Förderschüler/innen widmen.¹ Aus der Zusammenschau der einzelnen Studien können trotz methodischer Differenzen (Forschungsdesign, Fallzahlen, regionale Einflussfaktoren, etc.) folgende Ergebnisse festgehalten werden: Der große Teil der Förderschüler/innen durchläuft mindestens ein Jahr lang Maßnahmen der Berufsvorbereitung. Schlussendlich münden etwas mehr als die Hälfte der Schulabgänger/innen in eine Ausbildung ein. In den meisten Fällen handelt es sich jedoch um außerbetriebliche bzw. theoriereduzierte Ausbildungen für Menschen mit Behinderung, die nach erfolgreichem Abschluss nur zum Teil eine Weiterbeschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt ermöglichen (vgl. Galiläer, 2015; Baethge, 2015).

1 Herauszuheben sind die Panelstudie von Ginnold (2008), in der die Verläufe von 102 Schüler/innen des Schwerpunktes Lernen eines Berliner Stadtteils rekonstruiert werden, sowie die regionale Querschnittsstudie von über 500 Schüler/innen aus Baden-Württemberg (vgl. Barendowski & Werner, 2010). Neben der qualitativen Studie von Hofmann-Lun (2011) sind insbesondere die DJI Studien aus München (vgl. Zimmermann & Lex, 2013) und Stuttgart (vgl. Gaupp & Geier, 2010) trotz kleiner Fallzahlen relevant. Außerdem analysieren Grieb, Gresch & Pollak (2014) anhand der Daten der Erwachsenenkohorte des nationalen Bildungspanels die Verläufe von 110 Menschen, die während ihrer Schulzeit zumindest zeitweise eine Förderschule besucht haben, allerdings ist die Interpretation der Ergebnisse aufgrund der Positivselektion des Samples eingeschränkt.

Das Ziel dieses Beitrags ist die Beantwortung der Frage, ob sich seit der Verabschiedung der UN-BRK eine Verbesserung der Übergänge von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in qualifizierte Berufsvorbereitungs- und Berufsausbildungsformen ergeben hat. Dafür werden Sekundärstatistiken und wissenschaftliche Publikationen zum Themenkomplex ausgewertet und die vorhandenen Daten einer deskriptiven Bestandsanalyse unterzogen. Die Statuspassagen der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung werden dafür systematisch beleuchtet und Probleme und Paradoxien aufgeführt. Dieses Vorhaben impliziert eine Benennung der Datenlücken und methodischen Schwierigkeiten, die sich bei einer sekundärstatistischen Analyse der Übergangsverläufe von Schulentlassenen in den Berufsbildungsbereich im Kontext sonderpädagogischer Förderung behinderter Menschen ergeben. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert.

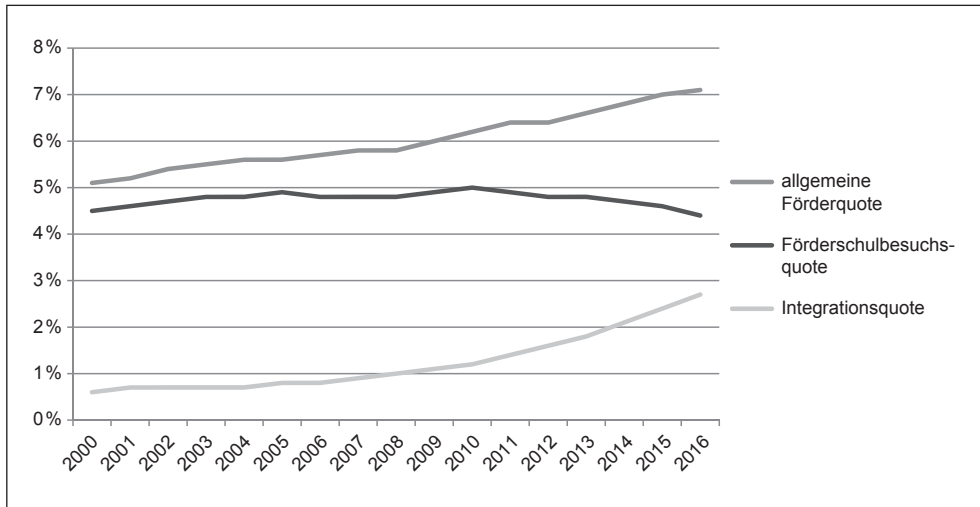
2. Schulsituation von Förder- und Integrationsschüler/innen in Deutschland

Bevor die Statuspassagen von Förderschüler/innen und Regelschüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) im Übergang in die berufliche Bildung genauer in den Blick genommen werden, wird die schulische Ausgangssituation kurz beschrieben (Abb. 1).

Im Schulsystem erhalten Schüler/innen auf der Grundlage sonderpädagogischer Diagnostik den Status des ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ in einem oder mehreren Förderschwerpunkt(en). Annähernd zwei Drittel der sonderpädagogischen Förderung entfallen auf Förderschwerpunkte der unspezifischen Behinderungsarten.² Zunächst ist festzustellen, dass im Zuge der Bemühungen einer inklusiven Schulentwicklung die Förderschulen quantitativ nicht an Bedeutung verlieren. Zwar werden immer mehr Schüler/innen integrativ³ beschult, damit einher ging aber bislang kein Rückgang der Separierung der Schüler/innen an Förderschulen. Der Anteil der Schüler/innen an Förderschulen lag in den letzten 15 Jahren relativ konstant zwischen 4,5–5% und schwankte nur geringfügig. Im gleichen Zeitraum ist der Anteil der Kinder im integrativen Unterricht stark angestiegen, besonders seit 2008, dem Jahr der Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland. Waren es im Jahr 2000 noch 0,6% und im Jahr 2008 dann 1% aller Kinder, stieg die sogenannte Integrationsquote auf 2,7% im Jahr 2016. Im Jahr 2008 erhielten 5,8% aller Schüler/innen sonderpädagogische Förderung, im Jahr 2000

2 Von allen sonderpädagogisch geförderten Schüler/innen entfielen auf die Förderschwerpunkte Lernen 38%, emotionale soziale Entwicklung 16% und Sprache 11%. Dem Bereich geistige Entwicklung sind 16% zugeordnet, es folgen 7% körperlich motorische Entwicklung, der Rest entfällt auf Sehen, Hören und Kommunikation, Kranke und übergreifende Förderschwerpunkte.

3 Zur Erläuterung des Begriffs und warum in diesem Kontext die Wortwahl integrativ und nicht inklusiv sinnvollerweise verwendet wird, siehe Blanck (2014, S. 5) bzw. Wocken (2009, S. 11–12).



Anmerkung: Berechnung nach Daten der KMK, 2016a, 2016b; Klemm, 2015a

Abb. 1: Entwicklung der Förderquoten in Deutschland von 2000–2016

nur 5.1 % (vgl. KMK, 2016a, 2016b; Klemm, 2015a; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 178–179). Die Erhöhung der allgemeinen Förderquote ist im Wesentlichen durch die ‚Umetikettierung‘⁴ von Schüler/innen, die bisher ohne sonderpädagogische Förderung auskamen, zu erklären. Aktuell liegt der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit attestiertem SPF bundesweit bei 7.1 % und steigt stetig an (vgl. KMK, 2016a, 2016b). Das ist insofern beachtlich, als dass eine relative Ausweitung der Anzahl der Schüler/innen insgesamt festzustellen ist, die ‚schulisch behindert‘ (vgl. Powell, 2007) werden (Abb. 1).

Gründe dafür sind u. a. im Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma zu suchen: Die Bereitstellung finanzieller und personeller Mittelzuweisungen für Schulen sind abhängig von der Klassifizierung eines SPF. Dieses kann durch verstärkte Assessmentverfahren zur Feststellung eines SPF oder durch die Erweiterung von Störungs- und Behinderungsbildern geschehen, wie es z. B. die Zunahme im Förderbereich emotional-soziale Entwicklung in den letzten Jahren zeigt (vgl. KMK, 2016a). Die ‚Ausweitung der Behinderungszone‘ (Felkendorff, 2003) geschieht parallel zu demografischen Effekten des regional teils deutlichen Rückgangs der Schüler/innenzahlen und Standortschlie-

4 Gründe für die Umetikettierung können sein, dass es bei dem entstandenen ‚Inklusionsdruck‘ im Wettlauf um weitere personelle Unterstützung an den Regelschulen häufiger zu Förderbedarfsfeststellungen kommt. Außerdem ist von Fehlzuweisungen für sprachlich auffällige Kinder (z. B. mit Flucht- oder Migrationshintergrund), ‚verhaltensauffällige‘ oder lediglich leistungsschwache Schüler/innen auszugehen, die im Sinne der sonderpädagogischen Logik als förderungsbedürftig definiert werden.

lungen von Förderschulen. Insofern gibt es nicht nur eine relative Steigerung, sondern auch einen quantitativen Bedeutungszuwachs für den Arbeitsbereich Sonderpädagogik.

Ein Blick in aktuelle Daten der Sekundärstatistiken gibt Aufschluss über die Zahl der Abgänger/innen und Absolvent/innen von Förderschulen. So gab es im Schulabgangsjahr 2014 bundesweit insgesamt 36 177 Förderschulabgänger/innen, von denen 25 538 (70.6%) über keinen anerkannten Schulabschluss verfügten, 25.7% erreichten den Hauptschulabschluss, 3.6% den mittleren Abschluss und 0.1% die allgemeine Hochschulreife (Statistisches Bundesamt, 2015, S. 414–415; KMK, 2016a, XXI). Das formale Qualifikationsniveau von Integrationsschüler/innen ist etwas höher, allerdings bleibt auch hier der größte Anteil der Schüler/innen ohne adäquaten Schulabschluss. Aus den Schulabschlüssen⁵ kann bilanziert werden, dass das formale Ausbildungsniveau von Schüler/innen mit SPF, welche die Sekundarstufe I verlassen, niedrig ist. Die meisten bringen nach Beendigung der Pflichtschulzeit schwierige Startvoraussetzungen für die Übergänge in Auszubildendenverhältnisse mit, um die sie mit Absolvent/innen und Abgänger/innen anderer hochwertiger Schulformen konkurrieren. Zum einen aufgrund der meist niedrigen bzw. nicht vorhandenen Bildungszertifikate, zum anderen aufgrund ihres Förderstatus. Festzuhalten bleibt, dass sich der relative Anteil derjenigen erhöht, die als Schüler/innen den sonderpädagogischen Förderstatus innehaben und nach Beendigung der Pflichtschulzeit auf den Arbeitsmarkt und i. d. R. vorher in Maßnahmen der Berufsvorbereitung und Ausbildung übergehen.

3. Konstruktionen von Behinderung in den Systemen schulischer und beruflicher Bildung

Je nach Funktionskontext existieren unterschiedliche Begriffskonnotationen von Behinderung, die enger oder weiter gefasst sind und damit unterschiedlich große Personenkreise einbeziehen. Festzustellen ist, dass ‚Behinderung‘ kein Personenmerkmal, sondern das Ergebnis der Wechselwirkung von Menschen mit Gesellschaft und Umwelt darstellt, wie es der weitgefaste Behinderungsbegriff der UN-BRK explizit betont (vgl. Gericke & Flemming, 2013; Wansing, 2015, S. 43).

Geht man von einem Begriffsverständnis von Behinderung als soziale Konstruktion aus, ist es eine methodische Herausforderung, Personen unter dieser Kategorie zu erfassen. Der SPF stellt sozusagen die Behinderungskategorie des Schulsystems dar: Beim Übergang in die berufliche Bildung wird dieser Status aber nicht automatisch übernommen (Ginnold, 2008, S. 98; Euler & Severing, 2014, S. 6–7).⁶ Speziell in der Berufsbil-

5 Eine Dokumentation der Abschlüsse von jungen Menschen mit SPF in Regelschulen wird in den Daten der Kultusministerkonferenz (KMK) nicht angegeben. Nur in einzelnen Veröffentlichungen des Statistischen Bundesamtes werden Schüler/innen mit sonderpädagogischer Förderung in Regelschulen mit in den Abschlusszahlen der einzelnen Schulabschlüsse ausgewiesen.

6 Beispielsweise zeigt Klemm (2015b) in einer bildungsstatistischen Analyse der sonderpädagogisch geförderten Schüler/innen in berufsbildenden Schulen in NRW, dass die Städte und

dungsstatistik ist die Datenlage aufgrund verschiedener Termini von Behinderung und ausdifferenzierter institutioneller Ausgestaltung im Segment der beruflichen Bildung äußerst schwierig (Baethge, 2015, S. 40). Es stellt sich das methodische Problem, dass die Berufsausbildungsstatistik die Behinderungskategorie ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ des Schulsystems gar nicht gebraucht. Die Kategorie SPF wird in der Sekundarstufe II im Kontext beruflicher Bildung nur partiell verwendet und ist daher für die Interpretation der Ausbildungsverhältnisse und Übergangszahlen unbrauchbar. Weder bundesweit noch für einzelne Bundesländer existieren eine Erfassung der Abgänger/innen und Absolvent/innen mit SPF in Ausbildungsverhältnisse und auch die Zahl der Zugänge sowie Abschlüsse bzw. Abbrüche lassen sich nicht nachvollziehen (Enggruber & Rützel, 2014, S. 18; Gericke & Flemming, 2013; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 182–183).

Abseits der partiellen Verwendung des sonderpädagogischen Förderbedarfs als Etikett in der Sekundarstufe II existieren im Bereich der beruflichen Bildung im Allgemeinen drei Kategorisierungsmöglichkeiten von Behinderung (Abb. 2), unter denen sich ehemalige Förder- bzw. Regelschüler/innen mit SPF wiederfinden lassen.

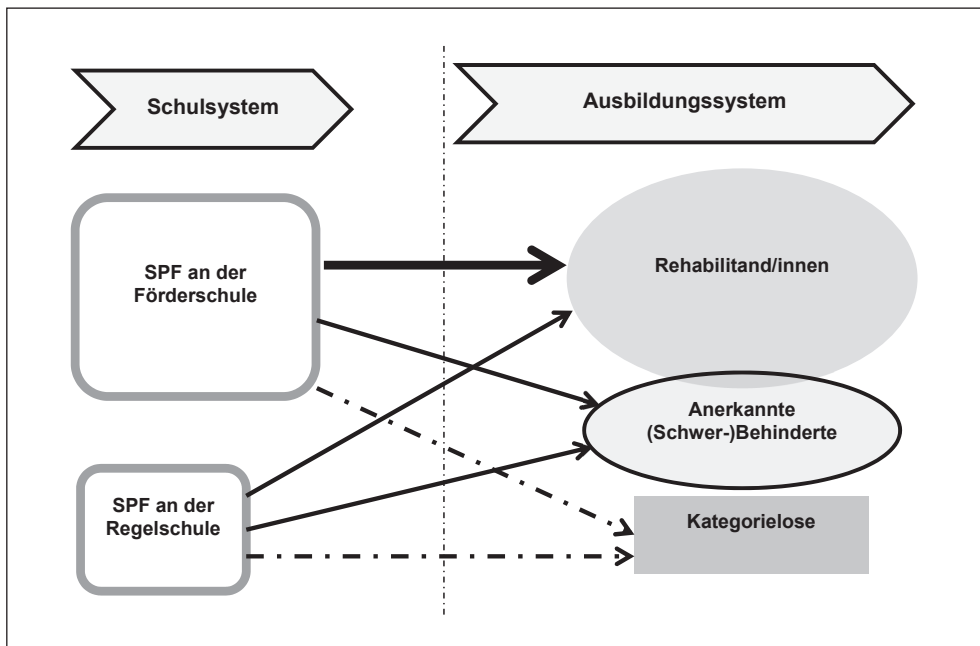


Abb. 2: Kategorisierungen von Behinderung im Schul- und Ausbildungssystem

Kreise sehr unterschiedlich von der Möglichkeit Gebrauch machen, einen SPF gemäß § 17 der Ausbildungsordnung festzustellen. Das Etikett des SPF der Sekundarstufe II ist regional sehr ungleich verteilt (zwischen 0–10% und nur z. T. durch Standorteffekte erklärbar), sodass die Aussagekraft der dokumentierten Zahlen beschränkt ist.

3.1 *Rehabilitand/innen*

Die Kategorisierung als Rehabilitand/innen beruht auf der Anerkennung des Status durch die Rehabilitationsträger, wie z. B. durch die Agentur für Arbeit oder Träger der Kranken-, Unfall- oder Rentenversicherung. Damit ist es möglich, „Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben“ wahrzunehmen, die sich aus dem Sozialgesetzbuch (SGB) IX in Kapitel 10 § 49–63 ab Inkrafttreten des neuen Bundesteilhabegesetz (BTHG) ergeben. Die Leistungen umfassen eine Vielzahl unterschiedlicher Geld- und Sachleistungen an die Rehabilitand/innen selbst sowie Geldleistungen an Arbeitgeber/innen, wie Ausbildungszuschüsse und ausbildungsbegleitende Hilfen.

3.2 *Anerkannte (Schwer-)Behinderte im Sinne des Sozialgesetzbuches IX*

Die Anerkennung einer Schwerbehinderung kann zu jeder Zeit durch die Versorgungsämter erfolgen. Menschen mit Schwerbehinderung kommt eine besondere Form des Schutzes und der Förderung im Arbeitsleben zuteil, welches durch das neue BTHG gesetzlich im SGB IX § 111 geregelt ist. Politisch wird die Eingliederung von Menschen mit Schwerbehinderung in den Arbeitsmarkt u. a. durch die sogenannte Beschäftigungspflicht der Arbeitgeber/innen unterstützt (vgl. SGB IX § 154 neue Fassung seit BTHG). Diese sieht vor, dass ab einer Betriebsgröße von 20 Arbeitsplätzen mindestens fünf Prozent von diesen mit schwerbehinderten Menschen (oder ihnen Gleichgestellten) besetzt sein müssen – allerdings ist auch die Zahlung einer Ausgleichsabgabe zwischen 115–290 Euro, je nach Grad der Nicht-Erfüllungsquote, möglich.

3.3 *Kategorielose*

Mit der Betitelung ‚kategorielos‘ ist in diesem Kontext gemeint, dass keine Etikettierung oder Kategorisierung mehr besteht, die auf einen in der Vergangenheit diagnostizierten Förderbedarf, eine anerkannte Behinderung, einen Nachteil, etc. hinweist. Auf den entsprechenden Personenkreis sind keinerlei rechtliche Bestimmungen anwendbar, die Förderung im Bereich beruflicher Bildung und/oder Beschäftigung ermöglichen. Kategorielose sind damit nichts anderes als ‚normale Lernende‘, es gibt keinen Hinweis mehr auf einen früheren SPF im Schulsystem.

3.4 *Zwischenfazit*

Damit kann an dieser Stelle bereits ein Zwischenfazit gezogen werden: Eine exakte Zuordnung und Nachverfolgung von ehemaligen Förderschüler- bzw. Regelschüler/innen mit SPF im Bereich der beruflichen Bildung ist nicht möglich. Auch die genaue Zuordnung der Schulentlassenen zu einer der drei Kategorien von Behinderung im Aus-

bildungssystem (Abb. 2) ist nicht immer machbar. Zwar liegt es nahe, den Großteil des Personenkreises hinter den jeweiligen Begriffen zu vermuten, jedoch existiert eine hohe Dunkelziffer. Eine Lernbehinderung im Schulsystem z. B. ist nicht gleichbedeutend mit einer Lernbeeinträchtigung von Rehabilitand/innen im Ausbildungssystem (Wansing, Westphal, Jochmaring, & Schreiner, 2016, S. 76–77).

Mit einem Wechsel des Settings ändert sich zwar die institutionelle Rahmung und Zuständigkeit, die funktionale Beeinträchtigung und Auswirkung für das einzelne Individuum jedoch nicht. Wie sich Betreffende die Zuschreibung einer ‚Lernbehinderung‘ auf verschiedene Weise zu Eigen machen, zeigt Pfahl (2011) eindrucksvoll in ihrer Diskursanalyse am Beispiel lernbehinderter Schulabgänger/innen. Der schulisch vermittelte, sonderpädagogische Diskurs der Hilfsbedürftigkeit und die damit einhergehenden eingeschränkten Leistungs- und Teilhabeansprüche existieren bei den Betreffenden fort. Durch die sonderschulische Subjektivierung werden u. a. berufliche Ziele und Anspruchshaltungen reduziert. Auftretende Herausforderungen und Schwierigkeiten im Kontext der Erwerbsarbeit werden am eigenen beschädigten und hilfsbedürftigen Selbst und nicht an äußeren Strukturen (z. B. Leistungserwartungen oder Ausschlussmechanismen des Arbeitsmarktes) festgemacht. Hier wird deutlich, wie die soziale Rolle einer Behinderung und die Inkorporierung im Subjekt als ‚verhaltensgestört‘ oder ‚lernbehindert‘ fortbestehen kann, unabhängig davon, ob ein entsprechender SPF verschwindet oder ein Rehabilitationsbedarf im Ausbildungssystem festgeschrieben wird. Die Schädigung des Subjektes und die Hilfsbedürftigkeit bleiben trotz des Verschwindens oder Wechsels einer Behinderungskategorie erhalten. Die eingeschränkte Aussagekraft sekundärstatistischer Analysen wird hier deutlich.

Im Bildungsbericht 2014 und in der Expertise von Euler & Severing (2014, S. 13–14) finden sich Hinweise darauf, dass nur ein geringer Teil der Förderschulabgänger/innen eine anerkannte Schwerbehinderung hat und der Großteil statistisch in der Gruppe der Rehabilitand/innen aufgeht.⁷ Es gibt keine Angaben darüber, wie viele Menschen als Kategorieleuse aus den Statistiken verloren gehen. Die Hintergründe und Motive, keinen Behinderungsstatus im Ausbildungssystem oder Arbeitsleben zu bekommen, können ganz unterschiedlich sein – wie z. B. Unwissenheit über Fördermöglichkeiten, Scham, Angst vor Stigmatisierung oder möglicher Diskriminierung am Arbeitsplatz, etc. (vgl. von Kardorff, Ohlbrecht & Schmidt, 2013).

Es muss konstatiert werden, dass die vollständige statistische Erfassung von Förder- bzw. Integrationsschüler/innen als eigenständige Gruppe nach Abschluss ihrer Pflichtschulzeit endet. Zur Nachverfolgbarkeit in Sekundärstatistiken und den weiteren Erhalt spezieller Fördermaßnahmen ist die Kategorisierung als Schwerbehinderte(r) oder Rehabilitand/in notwendig, da ansonsten die Betroffenen in den Segmenten Berufsvorbereitung und Berufsausbildung als Kategorieleuse aus den Statistiken verschwinden

7 Der Bildungsbericht formuliert, dass im Jahr 2012 von der Bundesagentur für Arbeit (BA) 43 117 Personen als Rehabilitand/innen in der beruflichen Ersteingliederung anerkannt wurden. Diese hatten zu 57 % eine Lern-, zu 16 % eine geistige und zu 15 % eine psychische Behinderung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 164–165).

und nicht mehr auffindbar sind. Daher bleibt für eine Analyse der Übergangswege anhand von Sekundärstatistiken nur die getrennte Betrachtung anhand der hier beschriebenen Kategorisierungen von Behinderung – diese methodische Einschränkung ist daher mitzudenken.

4. Übergangswege von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Versucht man trotz genannter methodischen Herausforderungen die Verläufe von (ehemaligen) Schüler/innen mit SPF in Ausbildung und Beruf nachzuvollziehen (Abb. 3), zeigen sich einige typische Übergangsmöglichkeiten in die Segmente Berufsvorbereitung und Berufsausbildung. Die Größenordnungen werden im Folgenden anhand von

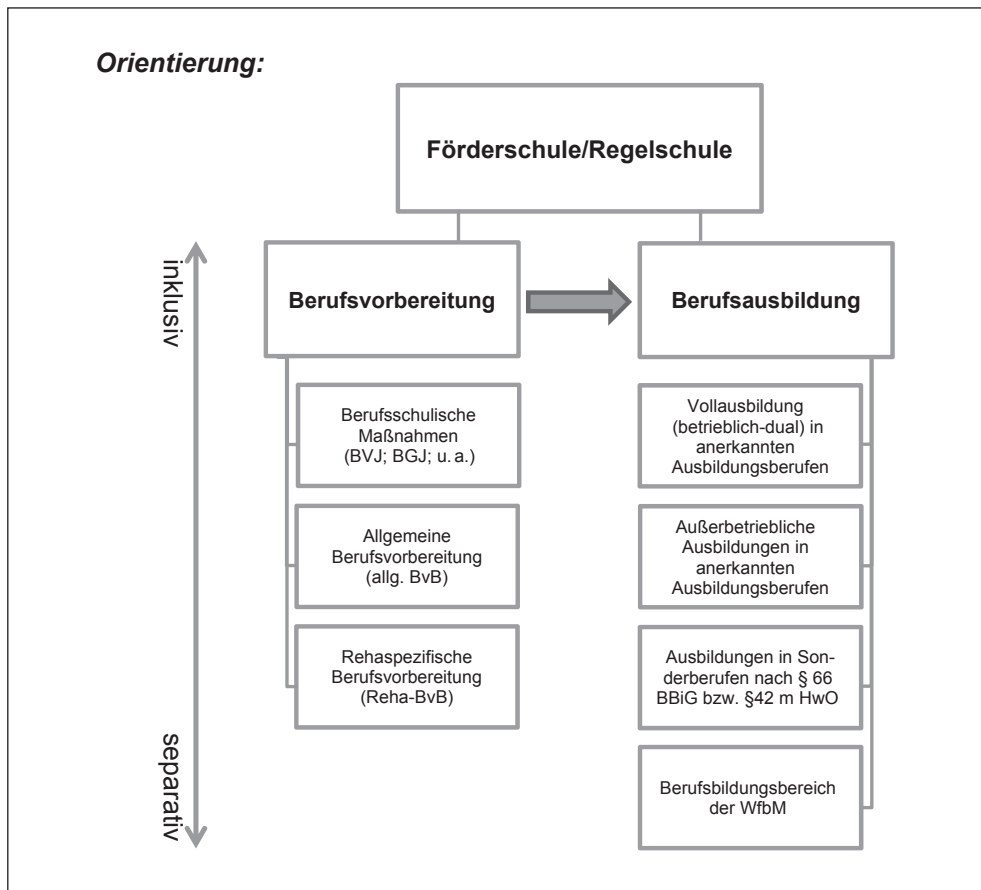


Abb. 3: Mögliche Übergangswege von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach der Schulzeitpflicht

Sekundärstatistiken analysiert und wenn möglich mit Prozentwerten angegeben, ansonsten werden verfügbare absolute Zahlen genannt.

4.1 Berufsvorbereitung

Das Berufsbildungsgesetz definiert wie folgt: „Die Berufsausbildungsvorbereitung dient dem Ziel, durch die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit an eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf heranzuführen“ (§ 1, Abs. 2 BBiG). Allgemein lassen sich schulische und außerschulische berufsvorbereitende Maßnahmen unterscheiden. Insgesamt existiert aber eine unübersichtliche Vielzahl von zumeist ähnlichen und bundeslandspezifischen Programmen (vgl. z.B. zu NRW Baethge & Baethge-Kinsky, 2012). Die beiden wichtigsten werden im Weiteren gezielt betrachtet.

Zum einen die berufsschulischen Maßnahmen: Hier sind vor allem das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) zu nennen. Diese und ähnliche Maßnahmen finden in berufsbildenden Schulen statt und richten sich prinzipiell an alle, die in diesem Rahmen einen Hauptschulabschluss nachholen bzw. ihre Vollschulzeitpflicht erfüllen. Der Bildungsbericht verzeichnet über 14 000 Schüler/innen mit SPF, das sind 29% aller Teilnehmenden des Berufsvorbereitungsjahrs (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 183).

Zum anderen die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB): Diese außerschulischen Angebote werden vor allem von der BA angeboten, zum Teil auch von anderen Trägern. Sie richten sich primär an Schulabgänger/innen mit Lernschwierigkeiten, berufsqualifizierende Abschlüsse können nicht erworben werden. Unterschieden wird zwischen allgemeinen und rehaspezifischen berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen. Prinzipiell sind für behinderte Jugendliche beide Formen der Berufsvorbereitung möglich.

Alle Maßnahmen dienen der Berufsvorbereitung und der Anbahnung einer ‚Ausbildungsreife‘ (vgl. kritisch zum Diskurs der Ausbildungs(-un)reife Dobischat, Kühnlein, & Schurgatz, 2012; Kohlrausch, 2012) und bilden die verschiedenen Bestandteile des Übergangssystems (kritisch dazu Biermann, 2015, S. 31–33). In Rückgriff auf empirische Studien (vgl. Ginnold, 2008; Basendowski & Werner, 2010; Zimmermann & Lex, 2013; Gaupp & Geier, 2010) zu den Übergängen von Förderschüler/innen in die berufliche Bildung kann festgestellt werden, dass ca. 80–90% der Schüler/innen mit Förderbedarf zunächst für mindestens ein Jahr Maßnahmen des Übergangssystems besuchen. Dieser hohe Anteil verweist auf den hohen Grad der Etablierung dieser berufsvorbereitenden Maßnahmen, speziell für wenig qualifizierte Schulentlassene. Dazu gehören auch eine unbekannte Anzahl derjenigen, die ihre Vollzeitschulpflicht erfüllen müssen. Die Übergangszahlen aus dem Übergangssystem in Ausbildungsverhältnisse sind nicht feststellbar (BMAS, 2016, S. 113).

Seit Mitte der 2000er Jahre ist ein deutlicher Rückgang der BvB zu verzeichnen (vgl. Kohlrausch, 2012; Baethge & Baethge-Kinsky, 2012). Dieses ist zum einen de-

mografischen Umständen geschuldet, da weniger potentielle Auszubildende zur Verfügung standen, die nicht in Maßnahmen des Übergangssystems untergebracht werden mussten. Zum anderen wurde spätestens seit der Betitelung verschiedener berufsvorbereitender Maßnahmen als Übergangssystem im ersten Bildungsbericht im Jahr 2006 wiederholt wissenschaftliche Kritik bezüglich des Nutzens sowie der Expansion einzelner Programme des Übergangssystems formuliert (vgl. Kohlrausch & Solga, 2012; Biermann, 2015). Auffällig ist, dass die allgemeinen BvB stark rückläufig sind: Besuchten im Jahr 2008 noch über 11 000 Jugendliche eine allgemeine BvB, halbierte sich die Zahl der Zugänge bis 2012 auf ca. 5700. Im selben Zeitraum lagen die Zugänge der rehaspezifischen BvB dagegen konstant bei ca. 15 000 (Klinkhammer & Niehaus, 2015, S. 197–198). Für das Jahr 2014 wies die BA insgesamt 14 650 Rehabilitand/innen aus, davon nur 2728 Jugendliche in allgemeinen BvB und 11 922 in rehaspezifischen BvB (vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2014).

Festzuhalten bleibt, dass es trotz des demografisch bedingten Rückgangs der Schüler/innenzahlen und potentiell vorzubereitenden Auszubildenden eine konstant hohe Zahl an Rehabilitand/innen in rehaspezifischen Vorbereitungsmaßnahmen gibt, während die allgemeinen BvB für Rehabilitand/innen stark rückläufig sind.

4.2 Berufsausbildung

Die Berufsausbildung stellt das zu erreichende Ziel für Abgänger/innen und Absolvent/innen von Förder- und Regelschulen mit SPF dar. Bezugnehmend auf Abbildung 3 und das Segment Berufsausbildung können grob vier Ausbildungsformen differenziert werden. Diese unterscheiden sich sowohl in der Qualität der Ausbildung als auch in ihrem Grad der Orientierung an dem Ziel der Inklusion bzw. an separierenden behinderungsspezifischen Sondersystemen. Zu diesen zählen die Vollausbildung, die außerbetrieblichen Ausbildungen, die Sonderausbildungen und der Berufsbildungsbereich der Werkstätten für behinderte Menschen.

Vollausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf

Wie im BBiG § 64 und der Handwerksordnung (HwO) § 42k formuliert, sollen behinderte Menschen vorzugsweise in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden. Allgemein gilt die betriebliche Vollausbildung als die prestigeträchtigste Form der Ausbildung und gibt gewissermaßen die Messlatte vor. Diese Ausbildungsform bietet für den weiteren Erwerbsprozess die beste Qualifizierungsgrundlage und für die nachfolgende Hürde der Anschlussbeschäftigung nach erfolgreichem Ausbildungsabschluss die besten Chancen. Die vollwertige duale Ausbildung ist für Schulabgänger/innen mit Förderstatus oder anerkannter Behinderung am schwierigsten zu erreichen.

Feststellbar ist die Zahl der schwerbehinderten und gleichgestellten Auszubildenden in Betrieben, die der Beschäftigungspflicht unterliegen, d. h. Betriebe mit mehr als 20 Beschäftigten. Hierbei handelt es sich allerdings nur zum Teil um ehemalige Schüler/innen mit SPF. Von 2005 an hat sich die Zahl von ca. 5 500 auf ca. 6 500 aktuell

leicht erhöht. Konstant stellen Schwerbehinderte damit einen Anteil von nur 0,4% aller Auszubildenden dar. Insgesamt ist die Zahl der Ausbildungszuschüsse leicht rückläufig, bei steigender Zahl schwerbehinderter Azubis (Klinkhammer & Niehaus, 2015, S. 190–194).

Es liegen keine Daten darüber vor, wie hoch der Anteil derjenigen ist, die aktuell eine Vollausbildung erfolgreich abschließen (BMAS, 2016, S. 113–115). Nach Schätzung von Euler & Severing (2014, S. 14–15) beginnen pro Jahr ca. 3500 Personen eine vollwertige Ausbildung, die einen Förderstatus in der Sekundarstufe I besaßen. Diese Schätzung basiert auf den Hinweisen, die sich aus den Zuschüssen der BA zur Ausbildungsvergütung der Betriebe für Auszubildende mit Behinderungen ergeben. Nach Angaben von Ginnold (2008) wurden im Jahr 2002 noch ca. 9000 Jugendliche überwiegend am Lernort Betrieb gefördert und ausgebildet. Die Maxime des Lernortkonzepts seit der Einführung des SGB III ist es, dass allgemeine vor spezifischen Leistungen zu gewähren sind und Ausbildungen vorzugsweise betrieblich statt in besonderen Einrichtungen erfolgen: Vor dem Hintergrund der rückläufigen Zuschüsse in der betrieblichen Förderung in den letzten Jahren kann davon ausgegangen werden, dass der Lernort Betrieb weiter an Bedeutung verliert. Das steht entgegen den Zielsetzungen der Bundesagentur für Arbeit (Vorrang von betrieblichen statt außerbetrieblichen Ausbildungen) und den formulierten Absichten der UN-BRK Art. 27.

Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen

Junge Menschen mit Behinderung im Sinne des § 19 SGB III, die keinen Zugang zu betrieblichen Ausbildungen haben, können außerbetriebliche Ausbildungsangebote in anerkannten Ausbildungsberufen in Wohnortnähe und in Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation im Sinne des § 35 SGB IX besuchen (BMBF, 2017, S. 78). Diese Ausbildungen in außerbetrieblichen Einrichtungen (§ 76 SGB III) sind i. d. R. in Berufsbildungswerken oder bei anderen außerbetrieblichen Trägern angesiedelt. Schätzungsweise durchliefen im Jahr 2012 ca. 5000 Personen (davon 4500 als Rehabilitand/innen und 500 als Schwerbehinderte) diese außerbetriebliche Ausbildung in anerkannten Ausbildungsberufen (Euler & Severing, 2014, S. 15–16). Die jährlichen Neueintritte liegen bei knapp 2000 Personen, die meisten mit einem Reha-Status. Insgesamt ist die Zahl der vollwertigen Ausbildungen in außerbetrieblichen Einrichtungen in den letzten Jahren rückläufig. Waren es im Jahr 2006 noch annähernd 12 000 Menschen, ist die Zahl seitdem kontinuierlich gesunken auf unter 4000 im Jahr 2014. Insgesamt werden außerbetriebliche Ausbildungsformen damit trotz des skizzierten Rückgangs und entgegen der politischen Absichtsbekundungen deutlich häufiger realisiert als betriebliche Ausbildungen. Nimmt man die Zahlen von 2012 als Grundlage, dann wurden von der Arbeitslosenversicherung insgesamt ca. 40 000 außerbetriebliche Ausbildungen durch Ausbildungszuschüsse bzw. ausbildungsbegleitende Hilfen und damit sechsmal häufiger als betriebliche Ausbildungsformen gefördert. Die Gründe für die geringe Zahl der betrieblichen Ausbildungen sind zum einen im sozialmedizinisch eingeschätzten besonderen Förderbedarf zu suchen, weshalb viele ArbeitgeberInnen keine Ausbildungsverträge abschließen, da sie ein geringeres Leistungspotential der Personengruppe an-

nehmen. Zum anderen befürchten viele Betriebe einen bürokratischen Mehraufwand bei der Berufsausbildung behinderter Jugendlicher (vgl. von Kardorff, Ohlbrecht, & Schmidt, 2013).

Außerbetriebliche und betriebliche Ausbildung in Sonderberufen

Die Sonderberufsausbildungen in Berufen für Menschen mit Behinderungen nach § 66 BBiG bzw. § 42m HwO sollen diejenigen Personen durchlaufen, für die aufgrund der Art und Schwere der Behinderung eine Ausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf nicht infrage kommt (BMBF, 2017, S. 78). Die Vielzahl der Einzelregelungen eint, dass diese Sonderberufsausbildungen meistens theoriereduziert und wenig standardisiert sind, sie orientieren sich an den entsprechenden Regelberufen. Die meisten durchlaufen diese ‚Fachwerker-Ausbildungen‘ in Berufsbildungswerken, eine kleine statistisch nicht erfasste Zahl von behinderten Jugendlichen absolviert eine Sonderausbildung in Betrieben (Euler & Severing, 2014, S. 17). Klare positive Effekte der Sonderausbildungen heben Reims, Tisch & Tophoven (2016, S. 8) heraus: Die Maßnahme bietet für Jugendliche mit starken körperlichen, geistigen oder psychischen Einschränkungen die einzige realistisch erreichbare Möglichkeit einen Berufsabschluss zu erlangen. Nach einem Anstieg im Verlauf der 90er Jahre (1993 ca. 8000) und dem bisherigen Höchststand 2004 (ca. 16 000) sinkt die Zahl der jährlichen Ausbildungsverträge gemäß der Rahmenregelung für Sonderberufsausbildungen kontinuierlich. Im Jahr 2009 waren es noch knapp 14 000, 2016 wurden bundesweit noch 8679 neue Ausbildungsverträge abgeschlossen (BMBF, 2017, S. 78). Auffällig an der Entwicklung ist, dass über den gesamten Zeitraum der Anteil der behinderungsspezifischen Ausbildungen im Osten Deutschlands fast dreimal höher war als im Westen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 172). Die starken Schwankungen der Zahlen von Sonderausbildungen und die hohe regionale Differenz lassen die Schlussfolgerung zu, „dass sich im Zuweisungsprozess die institutionelle Definition von Behinderung nach konjunkturellen Bedingungen des Ausbildungsmarktes verschiebt bzw. ausweitet“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 183). Hier wird deutlich, wie Behinderung als flexible Kategorie genutzt wird, um den Engpass an Ausbildungsplätzen abzufedern, Individuen zu ‚versorgen‘ und in nachfolgenden Statuspassagen unterzubringen.

Berufsausbildung in der Werkstatt für behinderte Menschen

Die separativste und am wenigsten am Ziel der Inklusion orientierte Form der Ausbildung ist der Berufsbildungsbereich in den Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). Die Werkstatt stellt sozusagen das Auffangbecken für diejenigen mit dem geringsten Leistungspotential dar und bietet die sozialpolitische Absicherung im geschützten Raum jenseits des Konkurrenzdrucks des ersten Arbeitsmarkts. Es ist das am niedrigsten qualifizierende Segment und stellt keine Berufsausbildung im klassischen Sinn dar. Die i. d. R. zweijährige Verweildauer im Berufsbildungsbereich zuzüglich Eingangsverfahren der WfbM richtete sich ursprünglich an die Abgänger/innen der Schulen für ‚Geistigbehinderte‘, nimmt mittlerweile aber auch Schulentlassene anderer Förderschwerpunkte auf. Ein qualifizierender Berufsabschluss wird nach Beendigung nicht

erreicht, die Beschäftigten sind i. d. R. nicht erwerbsfähig und verbleiben zumeist ein Leben lang im zweiten Arbeitsmarkt der WfbM. Die Übergangsquote in den ersten Arbeitsmarkt liegt bei unter 1 %. Das ist insofern paradox, als dass die Werkstätten damit ihrem gesetzlichen Auftrag gemäß SGB IX § 41, Absatz 2, Nr.3 – die Leistungen im Arbeitsbereich der „Förderung des Übergangs geeigneter behinderter Menschen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt durch geeignete Maßnahmen“ einsetzen sollen – systematisch nicht erfüllen. Die Zahl der im Eingangsverfahren und im Berufsbildungsbereich der WfbM wird für das Jahr 2016 mit im Jahresdurchschnitt rund 23 000 geförderten Personen angegeben (BMBF, 2017, S. 78). Im Verlauf der letzten 15 Jahre bewegten sich die Ausbildungszahlen in den Werkstätten konstant in der Größenordnung von über 20 000 Menschen. Die Werkstätten konnten seit Beginn der 2000er Jahre die Anzahl ihrer Arbeitsplätze auf heute über 300 000 verdoppeln (vgl. BAG WfbM, 2017) und erhielten damit einen immensen Bedeutungszuwachs.

4.3 Andere Fördermöglichkeiten

Neben den vier vorgestellten Hauptformen der Berufsausbildung gibt es neben dem direktem Einstieg in den Arbeitsmarkt weitere Fördermöglichkeiten, die zwar quantitativ weniger bedeutsam sind, aber gewinnbringende Instrumente für einen Teil der beeinträchtigten Jugendlichen darstellen: Die Einstiegsqualifizierung nach § 54a SGB III ermöglicht für einen Teil der Zielgruppe zumindest eine temporäre Integration von 6–12 Monaten auf dem regulären Arbeitsmarkt und in diesem Rahmen die Möglichkeit sich zu erproben und zu beweisen. Damit besteht die Option, eine Ausbildung im Betrieb anzuschließen, die vorher gearbeiteten Monate werden angerechnet. Auf eine Flexibilisierung und bessere Anrechenbarkeit erworbener Kompetenzen durch Modularisierung der Ausbildung zielte TrialNet ab, u. a. auch um bessere Voraussetzungen zu schaffen, um mehr Betriebe für die Ausbildung behinderter Jugendliche zu gewinnen. In dem vom BMBF geförderten Projekt wurden im Zeitraum 2009–2014 mithilfe von Ausbildungsbausteinen knapp 400 Jugendliche ausgebildet. Ein weiteres, sehr spezifisch und individuell angepasstes Förderangebot für Jugendliche mit Beeinträchtigung stellt die Unterstützte Beschäftigung (UB) nach § 38a SGB IX dar. Im Jahr 2015 wurden im Anschluss an die Schule 250 und nach berufsvorbereitenden Maßnahmen 290 Personen gefördert. Gründe für die vergleichsweise geringe Inanspruchnahme der UB sind darin zu sehen, dass dieses Instrument größtenteils von Menschen mit Lern- und psychischen Beeinträchtigungen genutzt wird, die häufig keine anerkannte Schwerbehinderung haben. Regelmäßig ist die Förderdauer auf zwei Jahre begrenzt. Ein Schwerbehindertenstatus bzw. eine Gleichstellung ist hilfreich, wenn auch keine zwingende Voraussetzung, da ansonsten bei einer erforderlichen Berufsbegleitung nach Vermittlung in ein Arbeitsverhältnis der Regelleistungsträger Integrationsamt nicht zuständig ist (vgl. BAG UB, 2016).

5. Fazit

Aus der Analyse der Zahlen vorliegender Sekundärstatistiken erfolgt abschließend eine inhaltliche Einschätzung der skizzierten Veränderungsprozesse der hier betrachteten Statuspassagen seit dem Inkrafttreten der Behindertenrechtskonvention.

Im Bereich der Sekundarstufe I existiert die widersprüchliche Situation, dass mit dem mehr an Inklusion bislang kein spürbarer Rückgang an Separation von Schüler/innen mit SPF einhergeht. Das erklärt sich durch die Erhöhung der Integrationsquote trotz des gleichbleibenden Ausmaßes der Beschulung an separierenden Förderschulen, wodurch die Förderquote insgesamt steigt. Zum einen ist trotz sinkender Schüler/innenzahlen durch die Zunahme der Integrationsschüler/innen und der konstanten Anzahl der Förderschüler/innen mit einer wachsenden Anzahl an potentiellen Ausbildungsplatzsuchenden in den nächsten Jahren zu rechnen, die mit der Erfahrung sonderpädagogischer Förderung die Pflichtschulzeit beenden. Zum anderen ist diese Gruppe mit einem Übergangs- und Ausbildungssystem konfrontiert, in welchem sie a) in Konkurrenz zu anderen gering qualifizierten Schulentlassenen steht und welches b) trotz einer Vielzahl von ausdifferenzierten Instrumenten bislang nicht den Leistungsrückstand und die schlechteren Chancen kompensieren kann.

In der Berufsvorbereitung gibt es zwei deutliche Veränderungstrends in Bezug auf den Umfang und den Inhalt bzw. die Qualität der Maßnahmen. Die dokumentierten Zahlen der Sekundärstatistiken geben in der Zusammenschau mit empirischen Übergangsstudien zu Förderschüler/innen (vgl. Grieb, Gresch & Pollak, 2014 und oben genannte) Hinweise darauf, dass die Formen der Berufsvorbereitung für den Großteil der Förderschulabgänger/innen inzwischen zum festen Bestandteil des Lebenslaufs zählen (Galiläer, 2015, S. 26). Die BvB, in denen kein Abschluss erworben wird, verzeichnen seit Mitte der 2000er Jahre einen deutlichen quantitativen Rückgang. Die Zahl der Rehabilitand/innen verbleibt trotzdem auf hohem Niveau, die meisten befinden sich in rehaspezifischen berufsvorbereitenden Programmen. Problematisch daran ist, dass es das differenzierte Übergangssystem mit seinen vielfältigen Fördermaßnahmen nicht vermag, der Benachteiligung in puncto mangelnden Ausbildungszugangs bzw. Ausbildungsqualität ausreichend entgegenwirken. Zum Teil trägt es, wie in den Fällen der sogenannten Maßnahmekarrieren (vgl. Niehaus et al., 2012), sogar zu einer Verfestigung und Fortschreibung bereits bestehender Ungleichheiten bei. Anknüpfend an Klinkhammer & Niehaus (2015, S. 198) kann festgestellt werden, dass es im Bereich der Berufsvorbereitung, entgegen der Zielsetzung des Artikel 27 der UN-BRK, eine Verlagerung von allgemeinen hin zu rehabilitations-, d. h. behinderungsspezifischen, Maßnahmen gibt.

Bei den Ausbildungen zeigt sich ein Rückgang von behinderungsspezifischen Sonderausbildungen und außerbetrieblichen Ausbildungen. Gleichzeitig ist der Berufsbildungsbereich der WfbM, die keinen Berufsbildungsabschluss vergeben, fest etabliert und auf gleichbleibend hohem Niveau. Dort wird ein Teil der leistungsschwächsten Jugendlichen vom Ausbildungsmarkt absorbiert. Bislang gelingt es nicht, die Zahl der dualen Ausbildungen zu erhöhen und das politische Ziel des Lernorte-Prinzips umzuset-

zen – der Lernort Betrieb stellt nach wie vor eine Seltenheit dar. Der quantitativ bedeutende Rückgang des gesamten Ausbildungsplatzangebots für behinderte Jugendliche lässt sich nicht alleine durch demografische Veränderungen erklären. Darüber hinaus verschlechtert sich auch das qualitative Angebot der Ausbildungsformen, wie die oben dargestellten Veränderungen zeigen. Speziell das ungleiche Verhältnis von betrieblichen zu außerbetrieblichen Ausbildungsformen (diese häufig als Sonderausbildungen) stellt nach wie vor eine große Herausforderung dar. Dem steht diametral gegenüber, dass Menschen mit Behinderung Verträge in staatlich anerkannten Ausbildungsberufen abschließen sollen – so sieht es das BBiG als Regelfall vor – und eben nicht in Sonderausbildungsberufen nach § 66 BBiG bzw. § 42 m HwO. Die Etablierung von Sondersystemen in der beruflichen Bildung, wie in der WfbM, haben also trotz des formulierten Ziels einer ‚inklusionsorientierten Wende‘ im Zuge der Ratifizierung der UN-BRK nicht an Bedeutung eingebüßt, sondern verfestigen sich weiter. Beim Übergang von der Schule in die Berufsbildung kann, wie Klemm formuliert, ein „Prozess einer abnehmenden Inklusion“ (2015a, S. 35) beobachtet werden.

Das skizzierte Hauptproblem der wenigen betrieblichen Ausbildungsplätze steht in einem Spannungsverhältnis dazu, dass die meisten Arbeitgeber/innen ihre Bereitschaft zur Ausbildung behinderter Jugendlicher signalisieren. In der Praxis ist es jedoch selten der Fall. Dies wird von Seiten der Arbeitgeber/innen einerseits mit einer zu geringen Anzahl von Bewerbungen durch Jugendliche mit Behinderung und andererseits mit zu hohen Anforderungen der Arbeitstätigkeiten begründet (Enggruber & Rützel, 2014, S. 8–9). Auch wenn man nicht an der Norm der dualen vollwertigen Ausbildung als ein für alle realistisch zu erreichendes Ziel festhält, bleiben der quantitative Rückgang der Ausbildungsplatzangebote sowie die qualitative Verschlechterung der Ausbildungsformen eine echte Herausforderung. Trotz positiver Effekte einzelner Maßnahmen und begünstigender Faktoren passgenauer Förderangebote für einen Teil beeinträchtigter Jugendlicher bleibt das Grundproblem der Stagnation bzw. Reduktion vorhandener Ausbildungsplätze erhalten.

An der Schnittstelle im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung zeigen sich deutlich die verschiedenen Begriffsverständnisse und Behinderungskonstruktionen von Schulsystem und Arbeitsmarkt sowie die Probleme und Paradoxien einer adäquaten Beschreibung. Das divergierende Praxis- bzw. Wissenschaftsverständnis von Behinderung wird hier deutlich: Auf der einen Seite verfolgt das pädagogische Feld der Schule das Ziel, Schüler/innen anhand spezifischer Förderschwerpunkte adäquat zu fördern. Das pädagogische Alltagsverständnis des Helfens und Förderns ist nur bedingt kompatibel mit Herausforderungen des ersten Arbeitsmarktes und die Schulabsolvent/innen nur wenig auf diesen vorbereitet. Auf der anderen Seite existiert eine Arbeitswelt, die nach Marktkriterien des Angebots und der Nachfrage ausgerichtet ist und die Leistungsfähigkeit der Individuen fokussiert. Hier bestimmen das Maß der ‚Employability‘ und das ‚Matching‘ in arbeitsbezogene Tätigkeiten die Chance, ob oder wie häufig es zu einer Beschäftigung der Zielgruppe kommt. Leistungsvermögen und betriebliche Passung der Individuen stehen dabei genauso im Vordergrund wie eine nach Marktkriterien ausgerichtete Betriebs- und Beschäftigungspolitik, die mit pädagogischen Zielen nur be-

dingt kompatibel ist. Nichts Grundlegendes ändern daran politische Bekenntnisse, wiederholende Verweise auf gute Beschäftigungschancen aufgrund demografisch bedingter Verknappung an potentiellen Arbeitskräften sowie die offiziell geringste registrierte Arbeitslosenquote seit der deutschen Wiedervereinigung. Ein rechtlicher Anspruch auf Inklusion hebt beschäftigungsspezifische und gesellschaftliche Selektionsmechanismen eben nicht auf. Schlussendlich ist ein (politisches) Bekenntnis zu Inklusion noch lange kein Garant für gelingende Teilhabe (Wansing, 2012, S. 393–394).

Die Fragestellung des Beitrags war, ob sich seit Verabschiedung der UN-BRK eine Verbesserung der Übergänge von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Berufsbildungsbereich ergeben hat. Die Vorstellung und Analyse der Sekundärdaten hat gezeigt, dass keine Verbesserung der Übergänge in höher qualifizierende Berufsvorbereitungsprogramme und Berufsausbildungsformen festzustellen ist. Wie gezeigt besteht zwar keine Ausweitung, aber eine Kontinuität separations-, d. h. behinderungsspezifischer Programme und Maßnahmen in Berufsvorbereitung und Berufsausbildung. Trotz der genannten politischen Bekenntnisse zur inklusiven Berufsbildung und dem Vorrang allgemeiner Ausbildung und Arbeit ist bislang keine Trendwende erkennbar. Bilanzierend ist festzuhalten, dass dem gesetzlich formulierten Auftrag bislang nicht Folge geleistet wird. Die in den nationalen Gesetzgebungen und der internationalen Behindertenrechtskonvention formulierten Gleichheitsansprüche und das Inklusionspostulat werden systematisch nicht erfüllt. Die hier dokumentierten Übergangsmöglichkeiten von der Schule in den Bereich beruflicher Bildung legen die Schlussfolgerung nahe, dass „Anspruch und Realität“ (vgl. Biermann, 2015) – wie in den Jahrzehnten zuvor – bislang auseinanderklaffen.

Abschließend ist zu berücksichtigen, dass die vorgestellten Daten das Ergebnis sekundärstatistischer und damit statischer Konzepte der Datenerfassung sind, die sich aus etablierten Kategorien der jeweiligen Bezugssysteme ergeben. Folglich können diese nur die Ausprägungen vorgegebenen Kategorien aufzeigen und nicht die divergierenden Wissenschafts- bzw. Praxisverständnisse von Behinderung reflektieren.

Wie sich die hier skizzierten Widersprüche (re-)produzieren und möglicherweise auch zukünftig legitimieren, könnte Gegenstand kommender Forschungsanstrengungen sein. Weiterer Forschungsbedarf besteht zur Entwicklung und Passung (leistungs-)beeinträchtigter Jugendlicher in betriebliche Ausbildungsverhältnisse bei wachsenden Leistungsanforderungen (Digitalisierung/Arbeit 4.0) in der zukünftigen Arbeitswelt. Definitiv bleibt es in den nächsten Jahren ein spannendes wissenschaftliches Thema, kritisch zu prüfen und zu hinterfragen, wie das normativ-politisch formulierte Ziel der Inklusion in Ausbildung und Beruf in einem nicht inklusiven Arbeitsmarkt gelingen und umgesetzt werden könnte und wie es konkret ausgestaltet wird.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bundesagentur für Arbeit (2014). *Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben – Rehabilitan-den*. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.
- Baethge, M. (2015). Bildungsbericht 2014: Inklusion in der beruflichen Bildung. In U. Erdsie-rave & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Inklusion in der beruflichen Bildung* (S. 39–45). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Baethge, M., & Baethge-Kinsky, V. (2012). *Zu Situation und Perspektiven der Ausbildungsvor-berereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in NRW. Eine explorative Studie an ausgewählten Berufskollegs*. Göttingen/Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiter-bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- BAG UB (2016). *Ergebnisse der 4. bundeweiten Umfrage der BAG UB zur Umsetzung der Maß-nahme „Unterstützte Beschäftigung“ nach § 38a SGB IX für das Jahr 2015*. Hamburg: Bun-desarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung.
- BAG WfBM (2017). *Bundearbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen*. <http://www.bagwfbm.de/page/24> [06.02.2019].
- Basendowski, S., & Werner, B. (2010). Die unbeantwortete Frage offizieller Statistiken: Was ma-chen Förderschülerinnen und -schüler eigentlich nach der Schule? Ergebnisse einer regiona-len Verbleibsstudie von Absolventen mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. *Em-pirische Sonderpädagogik*, (2), 64–88.
- Biermann, H. (2015). Berufliche Teilhabe – Anspruch und Realität. In H. Biermann (Hrsg.), *In-klusion im Beruf* (S. 17–56). Stuttgart: Kohlhammer.
- Blanck, J. M. (2014). *Organisationsformen schulischer Integration und Inklusion. Eine verglei-chende Beschreibung der 16 Bundesländer* (WZB-Discussion Papier SPI 2014–501). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- BMAS = Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016). *Zweiter Teilhabebericht der Bundes-regierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen*. Bonn: Bundesmin-isterium für Arbeit und Soziales.
- BMBF = Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). *Berufsbildungsbericht 2017*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Dobischat, R., Kühnlein, G., & Schurgatz, R. (2012). *Ausbildungsreife. Ein umstrittener Be-griff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung* (Arbeitspapier 189). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Enggruber, R., & Rützel, J. (2014). *Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Berufsbildung_junger_Menschen_mit_Behinderungen.pdf [06.02.2019].
- Euler, D., & Severing, E. (2014). *Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Felkendorff, K. (2003). Ausweitung der Behinderungszone. Neuere Behinderungstheorien und ihre Folgen. In G. Cloerkes (Hrsg.), *Wie man behindert wird* (S. 25–52). Heidelberg: Winter.
- Galiläer, L. (2015). Berufseinstieg trotz Handicap. *DJI Impulse 110*(2), 25–28.
- Gaupp, N., & Geier, B. (2010). *Stuttgarter Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur dritten Folgeerhebung der Stuttgarter Schul-absolventenstudie*. Stuttgart: Landeshauptstadt Stuttgart.

- Gericke, N., & Flemming, S. (2013). *Menschen mit Behinderungen im Spiegel der Berufsbildungsstatistik. Grenzen und Möglichkeiten*. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/ab21_da_zubi_Kurzpapier_Menschen_mit_Behinderung_in_der_Berufsbildungsstatistik_201306.pdf [06.02.2019].
- Ginnold, A. (2008). *Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg, Ausstieg, Warteschleife*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grieb, A., Gresch, C., & Pollak, R. (2014). *Ehemalige Schülerinnen und Schüler von Förderschulen und Menschen mit Beeinträchtigung auf dem Arbeitsmarkt: Erste Auswertungen und Analysepotenziale der Erwachsenenkohorte des Nationalen Bildungspanels*. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2014/i14-504.pdf> [06.02.2019].
- Hofmann-Lun, I. (2011). *Förderschüler/innen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben. Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung?* München: Bavaria-Druck.
- Kohlrausch, B. (2012). Das Übergangssystem – Übergänge mit System? In U. Bauer, U. Bittlingmeyer & A. Scherr, (Hrsg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 595–610). Wiesbaden: Springer VS.
- Kohlrausch, B., & Solga, H. (2012). Übergänge in die Ausbildung: Welche Rolle spielt die ‚Ausbildungsreife‘? In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(4), 753–773.
- KMK = Kultusminister Konferenz (2016a). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014* (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz; Dokumentation Nr. 210 – Februar 2016). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_210_SoPae_2014.pdf [06.02.2019].
- KMK = Kultusminister Konferenz (2016b). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2015/2016*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2015.pdf [06.02.2019]
- Klemm, K. (2015a). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2015b). *Junge Erwachsene mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Berufskollegs des Landes Nordrhein-Westfalen – Bildungsstatistische Analysen und Empfehlungen*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Klinkhammer, D., & Niehaus, M. (2015). Betriebliche Inklusion auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. In H. Biermann (Hrsg.), *Inklusion im Beruf* (S. 180–215). Stuttgart: Kohlhammer.
- Niehaus, M., Kaul, T., Friedrich-Gärtner, L., Klinkhammer, D., & Menzel, F. (2012). *Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung*. Bielefeld: Transcript.
- Powell, J. (2007). Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der ‚schulischen Behinderung‘. In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.), *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung* (S. 321–343). Bielefeld: Transcript.
- Reims, N., Tisch, A., & Tophoven, S. (2016). Junge Menschen mit Behinderung: Reha-Verfahren helfen beim Berufseinstieg. In *IAB-Kurzbericht*, 07(2016), 1–8.
- Statistisches Bundesamt (2014). *Statistik der schwerbehinderten Menschen 2013. Kurzbericht*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2015). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11 Reihe 1 – Schuljahr 2014/15*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- UN-BRK (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> [06.02.2019].
- van Essen, F. (2013). *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler*. Wiesbaden: Springer VS.

- von Kardorff, E., Ohlbrecht, H., & Schmidt, (2013). *Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt für Menschen mit Behinderungen*. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes.
- Wansing, G. (2012). Inklusion in einer exklusiven Gesellschaft. Oder: Wie der Arbeitsmarkt Teilhabe behindert. In *Behindertenpädagogik* 51(4), 381–396.
- Wansing, G. (2015). Was bedeutet Inklusion? Annäherung an einen vielschichtigen Begriff. In T. Degener & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention* (S. 43–54). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wansing, G., Westphal, M., Jochmaring, J., & Schreiner, M. (2016). Herstellungsweisen und Wirkungen von Differenzkategorien im Zugang zu beruflicher (Aus-)Bildung. In U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung* (S. 71–85). Bonn: Bertelsmann Verlag.
- Wocken, H. (2007). Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für optimale Förderung. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 35–60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wocken H. (2009). *Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumerei zu bewahren*. http://www.inklusion20.de/material/inklusion/Inklusion%20vs%20Integration_Wocken.pdf [06.02.2019].
- Zimmermann, J., & Lex, T. (2013). *Münchener Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur fünften Erhebung der Münchner Schulabsolventenstudie*. München: Landeshauptstadt München.

Abstract: An increasing number of persons with special educational needs are leaving mainstream secondary schools. The transitions of students with special educational needs into the vocational preparation and vocational training system are difficult to follow with secondary statistics due to the different characteristics of students with disabilities and methodological limitations. Despite the paradigm shift introduced by the convention on the rights of persons with disabilities, no major changes have yet been made to the transitional process. There is a persistence of disability-specific measures in segregated special schools and vocational training and preparation.

Keywords: Transition School-vocational Training, Special Educational Needs, Secondary Data, United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Inclusion

Anschrift des Autors

Jan Jochmaring (M.A.), Technische Universität Dortmund,
Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Fachgebiet Rehabilitationssoziologie,
Emil-Figge-Straße 50, 44227 Dortmund, Deutschland
E-Mail: jan.jochmaring@tu-dortmund.de

Präferenzen und Barrieren von FörderschülerInnen am Übergang in die Berufsausbildung

Gesetzliche Rahmenbedingungen

Für FörderschülerInnen ist der gelingende Übergang in eine qualifizierte Berufsausbildung sehr schwierig. Vor dem Hintergrund der im Jahr 2006 verabschiedeten Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) besteht bei der Erhöhung der beruflichen Partizipationschancen für die Zielgruppe noch ein erheblicher Veränderungs- und Unterstützungsbedarf. In Artikel 24 und 27 der UN-BRK wird explizit formuliert, dass im Kontext beruflicher (Aus-)Bildung Chancengerechtigkeit zu schaffen ist. Die Forderungen der UN-BRK werden zudem in der deutschen Rechtsordnung durch das Allgemeine Gleichstellungsgesetz (AGG 2009) und das Behindertengleichstellungsgesetz (BGG 2002) ergänzt. Der Anspruch auf Inklusion und die rechtliche Gleichheitsformulierung bedeuten jedoch noch lange keine gleichberechtigte Teilhabe und Arbeitsmarktchancen (vgl. Wansing 2012, 384). Dies wird auch im zweiten Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen konstatiert. Der rechtliche Rahmen und der formulierte politische Wille führten bislang noch nicht zu einer verbesserten schulischen und beruflichen Teilhabe für behinderte Menschen (vgl. BMAS 2016, 112 ff.).

Ausgangslage und Forschungsstand

Das formale Qualifikationsniveau von FörderschülerInnen ist im Vergleich zu SchülerInnen statushöherer Schulformen sehr niedrig. Von den AbsolventInnen und AbgängerInnen der Förderschulen erreichen etwa 72 % keinen qualifizierenden Schulabschluss, 25 % einen Hauptschul- und weniger als 3 % einen mittleren Abschluss (vgl. KMK 2016). Für viele SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) ist der Einstieg in eine quali-

fizierte Ausbildung ein schwieriger Prozess und mit vielen „Warteschleifen“ verbunden (vgl. Ginnold 2008; Klinkhammer / Niehaus 2015). Der Großteil eines Abgangsjahrgangs der Förderschule absolviert zunächst ausbildungsvorbereitende Maßnahmen, in denen kein berufsqualifizierender Abschluss erworben wird (vgl. Euler / Severing 2014; Galiläer 2015). Das erklärte Ziel der Herstellung von „Ausbildungsreife“ (siehe kritisch dazu Dobischat et al. 2012) wird dort allerdings nur partiell erfüllt. Einem Teil der Jugendlichen gelingt nach ein- oder mehreren Jahren der Übergang in ein Ausbildungsverhältnis. Andere durchlaufen jedoch so genannte „Maßnahmekarrieren“, d. h., es werden mehrere vorbereitende Programme hintereinander absolviert, ohne dass schlussendlich der Übergang in eine Berufsausbildung gelingt (vgl. Niehaus et al. 2012). Von den schätzungsweise 50.000 Schulentlassenen mit SPF jährlich, gehen retrospektiv und zumeist mit einigen Durchgangsstationen, nur 3.000–4.000 in eine vollwertig qualifizierende duale Ausbildung über (vgl. Euler / Severing 2014). Aktuelle sekundärstatistische Analysen (vgl. Jochmaring 2019) kommen zu der Feststellung, dass sich auch seit der Verabschiedung der UN-BRK die Übergangsverläufe und Ausbildungssituation von SchülerInnen mit SPF nicht verbessert haben. Bei der Berufsvorbereitung ist eine Konsistenz behinderungsspezifischer Vorbereitungsprogramme festzustellen, während die TeilnehmerInnenzahlen allgemeiner Berufsvorbereitungsprogramme stark rückläufig sind. Bei den Regelformen der Berufsausbildungen ist keine Erhöhung der angestrebten betrieblichen Ausbildungen zu verzeichnen. Statusniedrige Ausbildungsformen, theoriereduziert nach § 66 BBIG / § 42 m HwO und außerbetrieblich organisiert, dominieren weiterhin, trotz eines Rückgangs der verfügbaren Ausbildungsplätze insgesamt. Persistent ist die Anzahl der Neuzugänge in den nicht berufsqualifizierenden, aber so betitelten „Berufsbildungsbereich“ der Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM). Eine Zusammenchau vorliegender Studien verdeutlicht, dass ca. 50–65 % der FörderschülerInnen schlussendlich – d. h. maximal fünf Jahre nach Beendigung der Pflichtschulzeit – in eine Ausbildung einmünden (vgl. Galiläer 2015).

ArbeitgeberInnenbefragungen (vgl. Metzler et al 2015; Enggruber / Rützel 2014) zeigen, dass mehr als drei Viertel der Betriebe in Deutschland in den letzten fünf Jahren keine Erfahrung bei der Ausbildung von ‚behinderten Jugendlichen‘, d. h. mit anerkannter (Schwer-)Behinderung oder Förderstatus haben. Aus ArbeitgeberInnensicht ist eine Ausbildung behinderter Jugendlicher u. a. dann lohnenswert, wenn der Großteil der Ausbildungskosten übernommen wird, es zum Imagegewinn beiträgt und moderne Heterogenitäts- und Diversity Konzepte demonstriert werden können, sodass das Image des Betriebs gesteigert sowie die Beschäftigungspflicht für Schwerbehinderte (SGB IX § 154 seit Bundesteilhabegesetz) erfüllt wird (vgl. Metzler / Pierenkemper 2017, 4).

Theoretische Hintergründe

Die Mehrheit der FörderschülerInnen stammt aus armutsgefährdeten Familien und Haushalten (vgl. Wocken 2007; van Essen 2013). Viele weisen im Vergleich zu anderen SchülerInnengruppen eine geringe Kapitalausstattung auf. Die beruflichen Optionen und Möglichkeitsräume ehemaliger FörderschülerInnen sind eingeschränkt, wie van Essen (2013) exemplarisch am Förderbereich Lernen zeigt. Insgesamt bereitet die Förderschule nur unzureichend auf die Herausforderungen des ersten Arbeitsmarktes (Hofmann-Lun 2011) und der Leistungsgesellschaft vor. Diese trägt auch dazu bei, die soziale Rolle der ‚Behinderung‘ zu erlernen (vgl. Pfahl 2011). Selbst nach Beendigung der Schulzeit wirkt diese Reduzierung der eigenen Ansprüche und die eigene Schutz- und Hilfedürftigkeit im Erwachsenenalter nach, was sich demgemäß auch folgenreich für die Berufswahl darstellt. Aus der Übergangsforschung ist bekannt, dass in Bezug auf die Orientierung an realistischen Berufszielen zum Ende der Schulzeit bei vielen SchülerInnen so genannte ‚Cooling-out Effekte‘ wirksam werden (vgl. Walther 2014). Die SchülerInnen lernen ihre eingeschränkte Leistungsfähigkeit ‚realistisch‘ einzuschätzen und ihre beruflichen Pläne dementsprechend anzupassen. Die Folge ist, dass sie sinngemäß ‚auskühlen‘, d. h. ihre beruflichen Pläne und Ziele und damit auch ihren angestrebten Sozialstatus selbst reduzieren. Anders gesagt: Sie lernen zu wollen, was sie werden sollen.

Methodik und Fokus Körperbehinderung

Im Folgenden werden empirische Daten aus leitfadengestützten Interviews sowohl mit SchülerInnen als auch potentiellen Ausbildungsbetrieben berichtet. Die SchülerInnen-Interviews (N=13) fanden gemäß des explorativen Charakters mit SchülerInnen der Abschlussstufe einer ausgewählten Förderschule mit dem Förderschwerpunkt für körperlich-motorische Entwicklung (KME) im Ruhrgebiet statt. Der Fokus der Interviews und der eingesetzte Leitfaden fokussierten sich auf die beruflichen Wünsche und Präferenzen sowie die wahrgenommenen Barrieren und Schwierigkeiten der SchülerInnen. Bei den Interviews mit den zuständigen AnsprechpartnerInnen für berufliche Bildung der potentiellen Ausbildungsbetriebe (N=10) der Region wurden mithilfe des eingesetzten strukturierenden Leitfadens die Möglichkeiten und Grenzen einer Berufsausbildung für FörderschülerInnen eruiert und die Erwartungen seitens der Betriebe thematisiert.

Das qualitative Interviewmaterial wurde mit Einverständnis der InterviewpartnerInnen aufgezeichnet und transkribiert. Anschließend wurden die Interviews mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) aus-

gewertet und mithilfe von MAXQDA bearbeitet. Gemäß dem induktiven Vorgehen sind Kategorien entwickelt und einzelne Aussagen durch Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung herausgearbeitet und anschließend fallübergreifend ausgewertet worden. Es wurde eine Typenbildung hinsichtlich der Kategorie „Präferenzen“ der beruflichen Ziele aus den SchülerInnen-Interviews vorgenommen. Zur Analyse der Barrieren sind außerdem die Ergebnisse aus den Interviews mit den potentiellen Ausbildungsbetrieben einbezogen worden.

Die strukturelle Benachteiligung für FörderschülerInnen u. a. aufgrund der geringen Zahl von Ausbildungsplätzen, der Vorbehalte von Betrieben, der unzureichenden schulischen Vorbereitung auf die Arbeitswelt und das häufig geringere Leistungspotential sind wissenschaftlich gut gesicherte Erkenntnisse. Hingegen ist die Sichtweise der SchülerInnen selbst nur selten im Fokus der wissenschaftlichen Beobachtung. Der Beitrag konzentriert sich auf die Perspektive der SchülerInnen und die Phase vor dem Übergang in die anvisierte Berufsausbildung. Das Vorhaben des Beitrags ist es, zum einen die beruflichen Präferenzen aus Sicht der FörderschülerInnen in Bezug auf ihre angestrebte Berufsausbildung zu analysieren. Zum anderen werden die subjektiv empfundenen Barrieren und Schwierigkeiten im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung dargestellt. Es erfolgt eine deskriptive und zusammenfassende Ergebnisdarstellung der Interviews, die hinsichtlich der beruflichen Präferenzen und Barrieren aus Sicht der SchülerInnen ausgewertet wurden.

Fokussiert wird sich gemäß des Samples auf so genannte ‚körperbehinderte Menschen‘, konkret auf eine SchülerInnengruppe mit Förderbedarf für KME. Von allen Behinderungsklassifikationen erfahren ‚körperbehinderte Menschen‘ eine vergleichsweise geringere gesellschaftliche Ablehnung. Im Schulbereich wird von einem Großteil der Eltern eine gemeinsame Beschulung ihrer Kinder mit SchülerInnen, die einen KME Förderstatus besitzen, am häufigsten (90 %) zugestimmt. Bei anderen Förderbereichen bzw. Behinderungsklassifikationen ist die Akzeptanz zum gemeinsamen Lernen deutlich geringer (vgl. Klemm 2015). Bundesweit sind dem Förderbereich KME knapp 40.000 SchülerInnen zugeordnet, das entspricht ca. 7 % aller SchülerInnen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf. Verglichen mit den anderen Förderschwerpunkten ist das formale Qualifikationsniveau höher, jede/r dritte KME SchülerIn schafft einen Hauptschulabschluss und 1 % den mittleren Schulabschluss (KMK, 2016). In der Arbeitswelt gelten Körperbehinderungen bzw. physische Einschränkungen als diejenigen Formen der Behinderung, die in den Belegschaften am ehesten bekannt sind. Körperliche Beeinträchtigungen erscheinen vielen Außenstehenden und Betrieben am ehesten ‚zumutbar‘ und sind eher sozial akzeptiert. Darüber hinaus gelten körperliche Funktionsein-

schränkungen im Gegensatz zu kognitiven Beeinträchtigungen durch Hilfsmittel in der Arbeitswelt zuweilen als ‚technisch kompensierbar‘, welches die Integration in bestehende Arbeitsprozesse erleichtert (vgl. von Kardorff et al. 2013).

Berufliche Präferenzen der SchülerInnen

Die beruflichen Präferenzen der SchülerInnen unterscheiden sich stark in Bezug auf die konkreten Tätigkeiten und anvisierten Ausbildungsformen. Die eigenen Berufsziele und Wünsche werden zum Teil durch Erfahrungen im Praktikum oder bei der Stellensuche verändert und entsprechend der eigenen Möglichkeiten angepasst. Eine klare Zielorientierung und praktische Erfahrungen im anvisierten Berufsfeld können sich für SchülerInnen positiv auswirken. Es ließen sich aus den Interviews hinsichtlich der beruflichen Präferenzen drei verschiedenen SchülerInnentypen differenzieren:

Der „zielgerichtete“ Typ ist informiert und hat eine klare berufliche Orientierung bezogen auf konkrete Berufsvorstellungen und deren Realisierbarkeit. Diese SchülerInnen streben eine reguläre Ausbildung und später eine berufliche Tätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt an. Die bisher absolvierten Praktika bestätigten die Berufsziele, die gemachten Erfahrungen – vor allem die negativen – erwiesen sich als wertvoll für das weitere Vorgehen und Erlangen einer realistischen Selbsteinschätzung. Hilfreich waren hier die gesammelten Erfahrungen, welche die eigenen, meist körperlichen Einschränkungen und die verminderte Leistungsfähigkeit erfahrbar gemacht haben. Diese „zielgerichteten“ SchülerInnen reflektieren ihre körperlichen Beeinträchtigungen und passen auch aufgrund dieser Erfahrungen ihre beruflichen Wünsche dahingehend an, welche Tätigkeiten für sie möglich und leistbar erscheinen. In diesem Sinne wurden sie zwar ‚abgekühlt‘, nutzen die Erfahrungen aber produktiv für sich, um Berufsziele zu korrigieren und diese weiterhin zielgerichtet verfolgen zu können. Die „zielgerichteten“ SchülerInnen sind sich über förderliche Faktoren, ihr verfügbares Kapital und ihre Ressourcen bewusst. Unterstützende Personen (z. B. Lehrkräfte, Peers) werden ebenso einbezogen und deren Hilfestellungen – wie z. B. bei der Suche eines Praktikumsplatzes, beim Bewerbungsschreiben, etc. – aktiv genutzt.

Eine zweite SchülerInnengruppe hingegen ist „unentschlossen“ hinsichtlich ihrer eigenen beruflichen Vorstellungen. Diesen Jugendlichen fällt es noch schwer, ein ‚realistisches‘ Berufsziel zu formulieren. Zwar formulieren sie berufliche Wünsche und verorten diese auf dem ersten Arbeitsmarkt, setzen diese aber nicht in Relation zu ihrem Leistungspotential und einer möglichen Reduktion ihrer beruflichen Ansprüche. Sie haben in der

Regel noch keine Strategien entwickelt, wie der Übergang in eine Berufsausbildung realisiert werden kann. Genaue Vorstellungen über die institutionellen Abläufe und Herausforderungen an der Nahtstelle Übergang Schule-Beruf fehlen bislang. Erfahrungen bisheriger Praktika führten eher zu Ernüchterung und Demotivation. Die Einschätzung der eigenen Stärken und Schwächen und ihre Leistungsfähigkeit für berufliche Tätigkeiten auf dem ersten Arbeitsmarkt werden (noch) nicht klar eingeschätzt. Daher sind diese SchülerInnen bislang unentschlossen und noch auf der Suche nach der ‚richtigen Entscheidung‘, ob bzw. welche Berufsausbildung anzustreben ist, oder ob sie sich am Berufsbildungsbereich der WfbM orientieren wollen.

Es kristallisierte sich in den Interviews eine dritte Gruppe der „kompromissorientierten“ FörderschülerInnen heraus. Diese verorten ihre angestrebten Berufsziele im Gegensatz zu den o. g. Typen in der WfbM. Zwar würden sie gerne außerhalb der Werkstatt eine ‚richtige Berufsausbildung‘ absolvieren, eine Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt wird aufgrund ihrer Behinderung aber als nicht erreichbar eingeschätzt. Das Praktikum erfüllt für sie daher primär den Zweck, innerhalb des Berufsbildungsbereichs der WfbM den für sie passenden Arbeitsbereich (Holz, Hauswirtschaft, etc.) kennenzulernen. Sie fühlen sich hinsichtlich ihrer beruflichen Präferenz der Werkstattbeschäftigung sowohl durch ihre LehrerInnen wie auch durch die gesammelten Erfahrungen während absolvierter Praktika in den eigenen beruflichen Wünschen bestätigt. Handlungshorizont und Möglichkeitsraum der SchülerInnen sind ausschließlich auf die WfbM ausgerichtet, diese erscheint als der Arbeitsort, der das erreichbare Ergebnis der Ausbalancierung ihrer beruflichen Wünsche ist. Es stellt den erreichbaren Kompromiss zwischen anvisiertem Arbeitsbereich einerseits und der Sicherheit gebenden Struktur eines leistungsreduzierten Beschäftigungsumfelds andererseits dar. Diese Form der ‚Abkühlung‘ der beruflichen Wünsche und Ziele wird nicht als Anpassung in eine benachteiligende Beschäftigungsform eines Sondersystems interpretiert, sondern als gelungener Kompromiss.

Barrieren für die SchülerInnen

Eine klare Barriere stellt die Tatsache dar, dass ein Teil der ArbeitgeberInnen behinderte Jugendliche als potentielle Auszubildende generell ausschließt. Die genannten Gründe beziehen sich zum einen auf die als zu gering eingeschätzte Leistungsfähigkeit der SchülerInnen und dass die Arbeitsanforderungen nicht bewältigt werden können. Zum anderen werden in den Interviews schlechte Erfahrungen angeführt, weshalb eine Beschäfti-

gung der Zielgruppe nicht infrage komme. Die Zahl der potentiellen Ausbildungsbetriebe ist knapp und manifestiert sich in einer zentralen exogenen Barriere, welches auch die geringe Zahl an behinderten Auszubildenden in Unternehmen zeigt.

Andere ArbeitgeberInnen formulieren in den Interviews die prinzipielle Bereitschaft SchülerInnen aus Förderschulen als Auszubildende einzustellen. Diese Betriebe bezeichnen sich selbst als „offen“ für eine Beschäftigung von SchülerInnen mit Behinderungen, bisherige Erfahrungen, Kenntnisse über rechtliche Rahmenbedingungen und finanzieller Unterstützungsleistungen sind allerdings sehr unterschiedlich. Diese „offenen Arbeitgeber“ formulieren klare Bedingungen und Kriterien, die von potentiellen Auszubildenden generell erfüllt sein müssen. Es werden die gleichen Leistungsanforderungen wie an alle anderen Auszubildenden gestellt. Die Einhaltung von sog. Sekundärtugenden wie z. B. Pünktlichkeit, Verlässlichkeit, Ehrlichkeit, etc. werden als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt. Darüber hinaus wird von potentiellen Auszubildenden mit Behinderung erwartet, dass sie gegenüber KollegInnen und ggf. der Kundschaft offen und von sich aus ihre (körperlichen) Beeinträchtigungen und daraus mögliche resultierende Teilhabebeeinträchtigungen klar kommunizieren.

Neben der Strukturproblematik der exogenen Barriere – knappe Plätze und eine stark eingeschränkte Möglichkeit einer Berufsausbildung für die Zielgruppe – sind die wahrgenommenen Barrieren der SchülerInnen interessant. Für die „zielgerichteten“ und die „unentschlossenen“ SchülerInnen, die eine reguläre Berufsausbildung anstreben, ist eine Passung an die formulierten Kriterien potentieller Ausbildungsbetriebe notwendig. Das Hauptkriterium der „Leistungsfähigkeit“ rückt hier in den Fokus: Die Leistungsfähigkeit bildet den Möglichkeitsraum, der sowohl von ArbeitgeberInnen als auch von den Jugendlichen selbst thematisiert wird. Dieses stellt die zentrale Barriere dar, da die Anforderungen eben nur von einem Teil erbracht werden können, bzw. nur einzelne SchülerInnen sich überhaupt eine Beschäftigung auf dem ersten Arbeitsmarkt zutrauen.

Weitere endogene Barrieren stellen sich für die SchülerInnengruppe der „Unentschlossenen“ dar, die hinsichtlich ihrer Berufspräferenzen unsicher sind: Diese berichten, dass sie sich durch die Lehrkräfte teils unterstützt fühlen, teilweise deren Einflussnahme aber als ‚behindernd‘ wahrgenommen wird. Cooling-out Effekte treten ein, da die SchülerInnen sich vorzugsweise an Tätigkeitsfeldern in der WfbM orientieren sollen. Die „unentschlossene“ SchülerInnengruppe interpretiert dies als ein ‚Ausreden‘ ihrer formulierten beruflichen Vorstellungen von ihren LehrerInnen. Hier nimmt die Institution Förderschule im Übergang, personifiziert durch die Lehrkräfte, eine ambivalente Rolle ein: Einerseits soll eine auf die Personengruppe und ‚spezielle Bedürfnisse‘ fokussierte Förderung geschehen, ande-

rerseits wird die Behinderung ‚gelernt‘, um in bester pädagogischer Absicht die SchülerInnen vor unrealistischen Berufszielen und Lebensvorstellungen zu ‚bewahren‘. Die Anpassung bzw. eigene Reduzierung der Leistungsansprüche wird dabei schulisch forciert und gleichzeitig als individuelle Handlungsleistung vermittelt (Pfahl 2011).

Fazit

Die beruflichen Präferenzen und die individuellen Handlungsstrategien der SchülerInnen unterscheiden sich gemäß der drei vorgestellten Typen stark voneinander. Das subjektiv empfundene Leistungspotential stellt den zentralen Handlungshorizont dar. Es sind vielfältige Barrieren für die SchülerInnen vorhanden, die den Übergang in eine Berufsausbildung erschweren. Exogene Barrieren sind vor allem die eingeschränkte Zahl an ‚offenen‘ Betrieben und der schwierige Zugang zu Praktika und Ausbildungen. Eigene Barrieren stellen die erlebten bzw. subjektiv empfundenen körperlichen Einschränkungen sowie Unsicherheiten in Bezug auf das eigene berufliche Ziel dar. Die SchülerInnen müssen sich den Herausforderungen stellen, dass potentielle ArbeitgeberInnen durch Praktika bzw. Probearbeiten von der Motivation und Leistungsfähigkeit überzeugt werden müssen. In den meisten Fällen artikulieren die SchülerInnen den Eindruck, dass sie gegen starke Vorbehalte ‚ankämpfen müssen‘ – es gibt für sie keinen behinderungsspezifischen ‚Inklusions-Bonus‘. Politisch und rechtlich verankerte Inklusionsansprüche bedeuten keine automatische Erleichterung des Übergangsprozesses und heben leistungsorientierte und individuenzentrierte Interpretationen von Behinderung nicht auf. Die hier vorgestellten explorativen Ergebnisse sind regional auf die Personengruppe und das Ruhrgebiet begrenzt und daher nicht zu generalisieren. In bisherigen Studien haben auch die jeweilige lokale und regionale Arbeitsmarktsituation (u. a. Ausbildungsplatzangebot, Arbeitslosenquote, Unternehmensdichte) sich als zentrale Faktor für gelingende Übergänge in Ausbildungsverhältnisse – nicht nur für SchülerInnen mit Förderbedarf – herausgestellt.

Eine Stärkung der Berufsorientierung, so lässt es sich aus den berichteten Ergebnissen jedoch erahnen, erscheint seitens der Schulen erforderlich, um die künftigen SchulabgängerInnen bei der Entwicklung der beruflichen Vorstellungen und Berufsvorbereitung zu unterstützen. Diese ersetzt allerdings keine kritische Reflektion der Rolle der Förderschule und deren Einfluss auf die Entwicklung beruflicher Präferenzen und verbundener Handlungsmöglichkeiten ihrer SchülerInnen im Übergangsprozess. Bei den Betrieben scheint, wie es bisherige Studien und Datenanalysen schon zeigten, eine Sensibilisierung für die Heterogenität der Auszubildenden – nicht nur

bezogen auf die Kategorie Behinderung – notwendig, aber nicht ausreichend zur Erhöhung der Ausbildungsplatzchancen der Zielgruppe.

Festzuhalten ist, dass künftige institutionelle Veränderungsprozesse anzustoßen und Unterstützungspotenziale zu generieren sind, damit es nicht nur bei der sinnstiftenden Artikulation inklusiver Veränderungsprozesse bleibt. Schließlich ist das formulierte Anliegen der UN-BRK, eine gleichberechtigte berufliche Teilhabe behinderter Jugendlicher, bislang nicht annähernd erreicht und die Utopie der Verwirklichung einer ‚inkluisiven Arbeitswelt‘ ein sehr hoch gestecktes Ziel.

Literatur

- Bundministerium für Arbeit und Soziales (2016): Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. <http://www.bmade/DE/Service/Medien/Publicationen/a125-16-teilhabebericht.html> [27.06.2018].
- Dobischat, R. / Kühnlein, G. / Schurgatz, R. (2012): Ausbildungsreife. Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung. Arbeitspapier 189 der Hans Böckler Stiftung. http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_189.pdf [27.06.2018].
- Enggruber, R. / Rützel, J. (2014): Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderungen. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-B09CD95F-7018DC50/bst/xcms_bst_dms_39898_39899_2.pdf [27.06.2018].
- Euler, D. / Severing, E. (2014): Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Galiläer, L. (2015): Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung – von der Eingliederung auf Sonderwegen zur Inklusion?. In: G. Goth / E. Severing (2015): Berufliche Ausbildung junger Menschen mit Behinderung – Inklusion verwirklichen. Strategien, Instrumente, Erfahrungen. Bielefeld: W. Bertelsmann, 11–44.
- Ginnold, A. (2008): Der Übergang Schule – Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg, Ausstieg, Warteschleife. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hofmann-Lun, I. (2011): Förderschüler/innen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben. Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung? München: Bavaria-Druck.
- Jochmaring, J. (2019): Übergänge von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung: eine Auswertung von Sekundärstatistiken. Zeitschrift für Pädagogik, 335–354.
- von Kardorff, E. / Ohlbrecht, H. / Schmidt, S. (2013): Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt für Menschen mit Behinderungen. Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Zugang_zum_Arbeitsmarkt.html [27.06.2018].
- Kohlrausch, B. / Solga, H. (2012): Übergänge in die Ausbildung: Welche Rolle spielt die ‚Ausbildungsreife‘? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, 753–773.

- Kultusministerkonferenz [KMK] (2016): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 210 – Februar 2016. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_210_SoPae_2014.pdf [27.06.2018].
- Klemm, K. (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klinkhammer, D. / Niehaus, M. (2015): Betriebliche Inklusion auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. In: H. Biermann (Hrsg.): Inklusion im Beruf. Stuttgart: Kohlhammer, 180–215.
- Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz.
- Metzler, C. / Pierenkemper, S. / Seyda, S. (2015): Menschen mit Behinderung in der dualen Ausbildung. Begünstigende und hemmende Faktoren. IW-Trends 4/2015. <https://www.iwkoeln.de/studien/iw-trends/beitrag/christoph-metzler-sarah-pierenkemper-susanne-seyda-people-with-disabilities-in-germany-s-dual-vocational-training-system-251561.html> [27.06.2018].
- Metzler, C. / Pierenkemper, S. (2017): Handlungsempfehlung des Instituts der deutschen Wirtschaft. Ausbildung von Menschen mit Behinderung. <https://www.kofa.de/fileadmin/Dateiliste/Publikationen/Handlungsempfehlungen/Handlungsempfehlung-Ausbildung-von-Menschen-mit-Behinderung.pdf>. [27.06.2018].
- Niehaus, M. / Kaul, T. / Friedrich-Gärtner, L. / Klinkhammer, D. / Menzel, F. (2012): Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf. https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsforschung_Band_14.pdf [27.06.2018].
- Pfahl, L. (2011): Techniken der Behinderung. Bielefeld: Transcript.
- van Essen, F. (2013): Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus: Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler. Wiesbaden: VS Verlag.
- Walther, A. (2014): Der Kampf um ‚realistische Berufsperspektiven‘. Cooling-Out oder Aufrechterhaltung von Teilhabeansprüchen im Übergangssystem. In: Karl, U. (Hrsg.): Rationalitäten im Übergang. Weinheim, München: Beltz Juventa, 118–136.
- Wansing, G. (2012): Inklusion in einer exklusiven Gesellschaft. Oder: Wie der Arbeitsmarkt Teilhabe behindert. Behindertenpädagogik, 51 (4), 381–396.

Autorenangaben:

Jan Jochmaring

TU Dortmund

Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Rehabilitationssoziologie

Emil-Figge-Straße 50

44227 Dortmund

jan.jochmaring@tu-dortmund.de



Jan Jochmaring



Lena Nentwig



Dirk Sponholz

Schulische und nachschulische Optionen am Übergang in die Arbeitswelt für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf

Zusammenfassung

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die aus der Sekundarstufe I entlassen werden, gehen häufig in Maßnahmen der Berufsvorbereitung über. Diese orientieren sich an einer normativ gesetzten Mindestqualifikation, die die Jugendlichen erreichen müssen, um eine Ausbildung aufnehmen zu können. Die Zielsetzung eines inklusiven Ausbildungs- und Arbeitsmarkts verändert die Perspektive und sollte jedem Menschen den Zugang zu Ausbildung und Teilhabe ermöglichen. Dies wirft Fragen auf. Wie stellt sich die aktuelle Situation am Übergang zwischen Schule und Arbeitswelt dar, wie wird die Zielgruppe inklusiver Veränderungen definiert, welchen Beitrag leistet die schulische Berufsorientierung als Vorbereitung auf den Übergang und welche Optionen bestehen beim Einstieg in die Arbeitswelt? Der Beitrag skizziert die aktuelle Situation der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf am Übergang zwischen Schule und Arbeitswelt und zeigt Herausforderungen vor dem Hintergrund theoretischer (Leit-)Linien auf, um mögliche Klärungsansätze zu bieten.

Schülerinnen und Schüler am Übergang in die nachschulische Lebens- und Arbeitswelt – aktuelle Herausforderungen

Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ist der Übergang in die nachschulische Lebens- und Arbeitswelt mit dem vorrangigen Ziel einer qualifizierten Ausbildung besonders schwierig. Studien benennen einen begrenzenden Habitus sowie eingeschränkte Möglichkeits- und Handlungsspielräume als Herausforderungen der Zielgruppe (van Essen, 2013). Das hat Auswirkungen für den Funktionsbereich der Teilhabe am Arbeitsleben. Für die Schülerschaft mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sind aufgrund von Beeinträchtigungen und eingeschränkten Leistungsvermögen viele Ausbildungs- und Arbeitsplätze nicht erreichbar. Von unbesetzten Ausbildungsstellen und aktuellem Fachkräftemangel in den Betrieben können sie in der Regel nicht profitieren, zum Teil wird ihr Leistungspotential nicht erkannt. Die Jugendlichen sind auf eine besondere Unterstützung im Übergangsprozess angewiesen, um das Ziel der Teilhabe am Arbeitsleben zu erreichen.

Eine Erhöhung der beruflichen Partizipationschancen ist für die Zielgruppe formal durch die UN-Behindertenrechtskonvention gegeben. Diese formuliert in Artikel 24 und 27 explizit, dass berufliche (Aus-)Bildung auf die Bedürfnisse von Menschen mit Beeinträchtigungen abgestimmt werden müssen. Diese Forderungen werden national ergänzt in der deutschen Rechtsordnung durch das Allgemeine Gleichstellungsgesetz und das Behindertengleichstellungsgesetz. Der Anspruch auf Inklusion und die rechtlichen Gleichheitsformulierungen bedeuten jedoch noch lange keine gleichberechtigten Arbeitsmarkt- und Teilhabechancen (Wansing, 2012, S. 384).

Gegenwärtig handelt es sich bei der Zielgruppe der Schulabgänger mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf um größtenteils gering qualifizierte und bildungsarme Erwerbspersonen.

Sie münden deutlich häufiger in Maßnahmen des Übergangssystems ein, sind öfter erwerbslos, arbeiten überwiegend in prekären Arbeitsverhältnissen bzw. im Niedriglohnbereich und erwerben nur sehr geringe Rentenansprüche. Insgesamt handelt es sich bei der Zielgruppe um eine sozialpolitisch wenig beachtete, aber wachsende Gruppe, die es im Rahmen der Entwicklungen hin zur Inklusion auf allen gesellschaftlichen Ebenen besonders zu beachten gilt.

Im Kontext der skizzierten Herausforderungen ist neben der Teilhabe im Anschluss an den Übergang ebenso eine umfassende Vorbereitung auf diesen erforderlich. Die Transition von der Schule in die nachschulische Lebens- und Arbeitswelt stellt eine ‚Schwelle‘ bzw. eine eigenständige Lebensphase dar (Brüggemann & Pichl, 2011, S. 22; Düggeli, 2009, S. 45). Mit Blick auf die Zielgruppe der benachteiligten Schulabgänger mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sowie Absolventinnen und Absolventen der Hauptschule bezeichnet Köck (2010, S. 20) „die Statuspassage Schule-Beruf [...] als Risikolebenslage.“ Wird die Bewältigung des Übergangs zu einer wachsenden Herausforderung, so wird die Frage nach der Art und Umsetzung der Vorbereitung für diese Zielgruppe, aber auch alle weiteren Jugendlichen im Übergang zentral. Subsummiert wird es unter dem Begriff der Berufsorientierung (Ahrens, 2007, S. 187). Die schulische Berufsorientierung ist dabei der Ausgangspunkt der weiteren beruflichen Planung sowie der Entscheidung für Anschlussoptionen, Übergangswege und die weitere berufliche Qualifizierung im Kontext der Berufsvorbereitung und -ausbildung. Bei der Inklusion sind dabei die Bedarfe der Einzelnen sowie die Exklusionsrisiken mit dem Ziel der gleichberechtigten Teilhabe am Erwerbsleben zu berücksichtigen.

Im Zuge der inklusiven Schulentwicklung steigt der Anteil an Kindern und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Waren es im Jahr 2000 nur 5,1% aller Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I, erhielten 2008 5,8% eine sonderpädagogische Unterstützung. Aktuell liegt der Anteil bundesweit im Durchschnitt bei 7,1%, bei bundesland-spezifischen Spannweiten der Förderquoten zwischen 5% bis annähernd 10% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 105; KMK, 2018). Die Erhöhung erklärt sich durch den wachsenden Anteil derjenigen, die in Allgemeinen Schulen einen diagnostizierten Unterstützungsbedarf zugeschrieben bekommen. Insgesamt steigt der Anteil der Jugendlichen, die mit der Erfahrung sonderpädagogischer Unterstützung die Sekundarstufe I verlassen, ihre Pflichtschulzeit beenden und in den Arbeitsmarkt bzw. Übergangssysteme der Berufsvorbereitung und Berufsausbildung entlassen werden. Jährlich sind dies ca. 40.000 bis 50.000 Schülerinnen und Schüler. Bundesweit liegt bei diesen Schülerinnen und Schülern der Anteil ohne anerkannten Schulabschluss bei 71%, ca. 26% erreichen einen Hauptschulabschluss, ca. 3% einen mittleren Abschluss (Statistisches Bundesamt, 2017; BMAS, 2016). Zu differenzieren sind die erreichten Schulabschlüsse nach einzelnen Förderschwerpunkten, hier zeigt sich eine enorme Bandbreite (genaue Daten und Abschlüsse siehe Statistisches Bundesamt, 2017; KMK, 2018). Zu bilanzieren ist, dass das formale Ausbildungsniveau von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf nach der Sekundarstufe I sehr niedrig ist. Sie bringen nach Beendigung der Pflichtschulzeit schwierige Startvoraussetzungen für den Übergang in ein Ausbildungsverhältnis mit.

Neben den fehlenden bzw. niedrigen Qualifikationen der Jugendlichen mit Unterstützungsbedarfen am Ende der Schulzeit wird zudem sowohl von der Wirtschaft als auch von Lehrpersonen das unzureichende Lern- und Leistungsvermögen der Jugendlichen hervorgehoben (Hammer, Ripper & Schenk, 2012, S. 11). Im Fokus stehen dabei die mangelnden überfachlichen (Schlüssel-)Kompetenzen mit Bezug zum Arbeits- und Sozialverhalten. Angeführt wird die unzureichende Ausprägung dieser über das Fachwissen hinausgehenden Kompetenzen vor allem bei Schulabgängerinnen und -abgängern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sowie weiteren benachteiligten Jugendlichen (Hofman-Lun, 2011, S. 74). Insbesondere diese überfachlichen Kompetenzen sind als Ausgleich zu fehlenden formalen Qualifikationen im Kontext des Übergangs in die Arbeitswelt für die Schülerschaft von hoher Bedeutung.

Schulische Ausgangslage der Schülerschaft mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Übergang

Zur Vorstellung einer Weiterentwicklung der Arbeitswelt, die mit den Begriffen „Industrie 4.0“ und „Arbeit 4.0“ beschrieben werden, sind derzeit unterschiedliche Szenarien in der Diskussion, die mit verschiedenen Konsequenzen für Menschen mit geringen oder fehlenden formalen Qualifikationen einhergehen. Studien zur Arbeit 4.0 bestätigen anzunehmende Veränderungen in den Qualifikationsanforderungen (Wischmann & Hartmann, 2018, S.11). Hier wird sich das Verhältnis zwischen formaler und informeller Bildung dahingehend verändern, dass sich beide stärker ergänzen. Die Möglichkeiten und die Bedeutung geringqualifizierter Arbeitnehmer werden diesbezüglich unterschiedlich eingeschätzt. „Es sind hochautomatisierte, tayloristische Gestaltungsszenarien denkbar, die quantitativ eher zu einem geringeren Bedarf an Arbeitskräften und qualitativ zu einer Polarisierung innerhalb der Beschäftigten führen könnten: Wenige Hochqualifizierte würden in einem solchen Szenario relativ vielen Geringqualifizierten gegenüberstehen“ (Wischmann & Hartmann, 2018, S.18). Daneben könnten neue tutorielle Assistenzsysteme zur Unterstützung menschlicher Kompetenz führen, welches für Geringqualifizierte vorteilhaft ist (ebd.).

Noch gehören Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der modernen Arbeitswelt aufgrund ihrer mangelnden formalen und überfachlichen Qualifikationen zu den Verlierern im Übergangsprozess. Statt des direkten Einstiegs in die Arbeitswelt münden sie zumeist in Angebote des sogenannten Übergangssystems ein und durchlaufen somit einen komplexeren und längeren Prozess der Transition von der Schule in die nachschulische Lebens- und Arbeitswelt als Jugendliche ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf (Lex, Gaupp, Reißig & Adamczyk, 2006).

Übergangssystem als Einstieg in die Arbeitswelt

Für die meisten Schulabgängerinnen und -abgänger mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sind Wege des Übergangssystems vorgeschaltet. Sie besuchen mindestens ein Jahr lang Maßnahmen der Berufsvorbereitung bevor eine Berufsausbildung begonnen wird (Galiläer, 2015). Unter dem Begriff des Übergangssystems verbirgt sich eine unübersichtliche Vielzahl von Programmen und Maßnahmen unterschiedlicher Dauer und Betitelung in den einzelnen Bundesländern. Es lassen sich schulische und außerschulische berufsvorbereitende Maßnahmen unterscheiden.

Die berufsschulischen Maßnahmen, hier sind vor allem das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) zu nennen, finden in berufsbildenden Schulen statt. Sie richten sich prinzipiell an alle, die in diesem Rahmen einen Hauptschulabschluss nachholen bzw. ihre Vollscholezeitpflicht erfüllen. Der Bildungsbericht 2014 gibt über 14.000 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an, das sind 29% aller Teilnehmenden des Berufsvorbereitungsjahrs (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 183). Die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) sind außerschulische Angebote, die vor allem von der Bundesagentur für Arbeit angeboten werden, zum Teil auch von anderen Trägern. Sie richten sich primär an Schulabgängerinnen und Schulabgänger mit Lernschwierigkeiten. Berufsqualifizierende Abschlüsse können nicht erworben werden. Zu differenzieren sind allgemeine und rehabilitationsspezifische berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen. Prinzipiell sind beide Formen der Berufsvorbereitung für Jugendliche mit Behinderung möglich. Laut Berufsausbildungsgesetz (BBiG) ist das formulierte Ziel der Berufsausbildungsvorbereitung „die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit an eine Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf heranzuführen“ (§ 1, Abs. 2, BBiG). Das vorgegebene Ziel der Herstellung so genannter „Ausbildungsreife“ wird aber nur bedingt eingelöst (kritisch dazu Biermann, 2015; Frieling & Ulrich, 2013; Kohlrausch & Solga, 2012). Wann genau die Ausbildungsfähigkeit erreicht ist, lässt sich weder an der Zahl und Dauer der Maßnahmen, noch an den erworbenen Kompetenzen genau festmachen. Eine klare Operationalisierung des nebulösen Begriffs existiert nicht, vielmehr wird dieser variabel zur Sortierung von Ausbildungsplatzsuchenden genutzt (Dobischat, Kühnlein & Schurgatz, 2012). Zum Teil tragen die Maßnahmen des Übergangssystems sogar zu einer Verfestigung der bestehenden Ungleichheitsstrukturen bei. Das ist der Fall, wenn mehrere Maßnahmen hintereinander durchlaufen

werden, ohne dass ein Einstieg in eine Ausbildung im Anschluss gelingt oder eine messbare Qualifikation erworben wurde. In diesem Fall wird von „Maßnahmekarrieren“ gesprochen (Niehaus, Friedrich-Gärtner, Klinkhammer & Menzel, 2012), welche die Ungleichheitsgenerierende Ausgangslage der Jugendlichen weiter befördert und nicht abbaut. Aktuelle sekundärstatistische Analysen zeigen, dass im Bereich der Berufsvorbereitung die Anzahl der teilnehmenden Jugendlichen mit Behinderungen an rehabilitationsspezifischen Programmen konstant bleibt, aber die Teilnehmerzahlen allgemeiner Programme deutlich zurückgehen. Es wird das Gegenteil dessen umgesetzt, was in der UN-Behindertenrechtskonvention als Ziel formuliert wird, welche besagt, dass primär allgemeine statt rehabilitationsspezifische Maßnahmen durchzuführen sind (Jochmaring, 2019).

Das Übergangssystem und damit die Maßnahmen der Berufsvorbereitung bilden sowohl eine Nahtstelle als auch eine Regelungsinstanz. Hier werden einerseits die weiteren Übergänge der Schülerschaft beschleunigt bzw. durch weitere Qualifizierung ermöglicht. Andererseits werden sie abgebremst, indem realistische Berufswünsche und „cooling-out“ Effekte hergestellt werden und eine Sortierung gemäß der Selektionsfunktion des Bildungssystems (Fend, 2008) im Übergang in berufliche Bildungsprozesse stattfindet.

Beim Einstieg in die berufliche Bildung bzw. die Aufnahme einer regulären Ausbildung auf dem ersten Arbeitsmarkt sind die Jugendlichen neben der Hürde der erforderlichen Mindestqualifikationen zugleich mit sogenannten „Passungsproblemen“ bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen (Matthes & Ulrich, 2014) konfrontiert. Durch die demografische Entwicklung ist in den vergangenen Jahren die Anzahl der Erwerbsfähigen und auch die der Auszubildenden gesunken. Diese Entwicklung wird vor allem politisch mit dem Begriff des Fachkräftemangels umschrieben (Büchter, 2013, S. 1). Einerseits können Betriebe bei sinkender Ausbildungsbereitschaft (BIBB, 2015, S. 2) Ausbildungsplätze nicht besetzen, andererseits bleiben Bewerber trotz der freien Plätze weiterhin unversorgt. Im Jahr 2016 konnten bei 43.478 (BMBF, 2017, S. 17) unbesetzten Ausbildungsplätzen 80.603 (ebd., S. 54) Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerber nicht untergebracht werden (ebd., S. 5). Für die Zielgruppe der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die häufig an fehlenden formalen Qualifikationen scheitern, ist es ergänzend bedeutsam, dass der Abbau der zusätzlich bereitgestellten, überwiegend öffentlich geförderten außerbetrieblichen Plätze die Möglichkeiten einschränkt. Gab es 2009 noch 45.800 solcher Plätze, waren es 2016 nur noch 17.550 (BMBF, 2017, S. 29).

Entgegen des Bestrebens der UN-Behindertenrechtskonvention werden wegfallende Plätze nicht durch eine wachsende Zahl dualer Ausbildungsplätze kompensiert, denn deren Anzahl stagniert. Das bedeutet eine Verschlechterung der Ausbildungssituation, einhergehend mit geringeren Zugangsmöglichkeiten in den ersten Arbeitsmarkt, was die Teilhabechancen der Absolventinnen und Absolventen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf stark begrenzt.

Nachdem sowohl schulische Maßnahmen der Berufsorientierung als auch Maßnahmen im Übergangssystem am Qualifikationsniveau der Jugendlichen ansetzen und durch teilweise individuelle Förderansätze den Versuch unternehmen, Schülerinnen und Schüler an normative Mindeststandards wie den Kriterienkatalog „Ausbildungsreife“ heranzuführen, eröffnet eine Ungleichheitstheoretische Betrachtung der Transition einen Perspektivwechsel, in dem die sozialen und gesellschaftlichen Bedingungen berücksichtigt werden, vor deren Hintergrund die Schulzeit und der Übergang in Ausbildung, Arbeit und Erwerbslosigkeit stattfinden. So lassen sich soziale Gruppen identifizieren, in deren Bildungsbiographie Benachteiligungen kumulieren, die sich beim Zugang zu Ausbildungs- und Arbeitsmarkt als Barrieren darstellen.

Die Habitus-theorie von Pierre Bourdieu bietet hier die Möglichkeiten zur Analyse (Sponholz & Lindmeier, 2017, S. 286). Mit dem Begriff der kulturellen Passung wird beschrieben, dass sich bereits beim Eintritt in das Bildungssystem der Habitus, der sich im Rahmen einer von den Existenzbedingungen und der Zugehörigkeit zu sozialen Klassen abhängigen Sozialisation im

Soziale Ungleichheit beim Zugang zum Arbeitsmarkt

Relevanz der frühzeitigen schulischen Berufsorientierung vor dem Ende der Pflichtschulzeit als (präventive) Vorbereitung auf den Übergang

Elternhaus entwickelt, in einem Fall als zur Bildungsinstitution passend erweisen kann und sich im anderen Fall als Barriere darstellt (Sponholz & Lindmeier 2017, S. 290). Das daraus resultierende Scheitern im Bildungssystem wird mit der eigenen Unzulänglichkeit personalisiert. Der Habitus der Unterschicht, der sich von elitär anmutenden Bildungseinrichtungen abschrecken lässt, beeinflusst vor allem an den Übergängen im Bildungssystem die Bildungsentscheidungen und die Berufswahl, was letztlich zur Selbsteliminierung führt (Bourdieu, Passeron & Hartig, 1971, S. 20ff). Vor allem die Vorstellung der kumulierten Benachteiligungen in der Bildungsbiografie gibt Hinweise auf Zeitpunkt und Qualität notwendiger Schritte pädagogischen Handelns.

Sowohl im stetig komplexer werdenden Übergangssystem als auch im direkten Übergang in die Arbeitswelt ist es für einen erfolgreichen Anschluss entscheidend, beruflich orientiert zu sein, um eine reflektierte Anschlussentscheidung bzw. einen beruflichen Schwerpunkt zu wählen. Berufsorientierung wird verstanden als grundlegende, subjektive positive Einstellung zum Erwerbsleben sowie als individuelle Orientierung einer „Standortbestimmung“. Anzustreben ist ein Bewusstsein für die eigenen Kompetenzen und Interessen. Die Annahme, „dass die Vergabe von Schulabschlüssen alleine [...] ausreicht, Jugendliche bei ihrer Entscheidung über den weiteren beruflichen oder schulischen Werdegang angemessen zu unterstützen“ (Koch, 2015, S. 5) gilt gegenwärtig als veraltet. Vielmehr besteht Konsens über die Notwendigkeit der umfassenden Vorbereitung und Begleitung des Übergangs. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und niedrigen Schulabschlüssen weisen einen besonderen Bedarf an Angeboten zur Berufsorientierung auf (Häfeli, Hofmann & Schellenberg, 2014, S. 141).

Die Ursachen liegen neben den besonderen Schwierigkeiten im Übergangsprozess in den bestehenden persönlichen Problemlagen der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Ergänzend ist zu konstatieren, dass es infolge des häufig bildungsfernen Milieus der Schülerschaft an beruflichen Rollenvorbildern mangelt, die eine Orientierung in der Arbeitswelt unterstützen (Beinke, 2000). Die Berufsorientierung ist jedoch keinesfalls nur ein Angebot der Benachteiligtenförderung. Vielmehr ist anzunehmen, dass „eine fundierte berufliche Orientierung [...] Voraussetzung für eine gelingende Berufswahl [ist], die wiederum einen wesentlichen Einflussfaktor für eine erfolgreiche Einmündung in die berufliche Ausbildung darstellt“ (Benner & John, 2011, S. 1). Die Berufsorientierung ist somit ein Angebot für alle Jugendlichen vor und im Übergang. Einzuordnen ist sie als eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für einen erfolgreichen Einstieg in die nachschulische Lebens- und Arbeitswelt. Bereitgestellt und begleitet wird die Berufsorientierung vorrangig durch die Schule (Kayser, 2013, S. 9; MAGS, 2018). Eine ergänzende Rolle spielen die Erziehungsberechtigten und Peers (Beinke, 2004; Bührmann & Wiethoff, 2013, S. 70). Hinsichtlich der Schülerschaft mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen stützen Studien jedoch aufgrund der skizzierten Herausforderungen folgende Annahme: „Je niedriger der Bildungsabschluss, desto höher wird die Bedeutung der Schule für die eigene Berufsorientierung veranschlagt“ (Wensierski, Schützker & Schütt, 2005, S. 83). Im Kontext des Schulbesuchs der Zielgruppe ist die schulische Berufsorientierung somit „didaktische Kernaufgabe“ (Hofsäss, 2007, S. 318).

Als entscheidend gilt ein frühzeitiger Beginn der schulischen Berufsorientierung, da Jugendliche mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen einen längeren Berufsorientierungsprozess mit „Zusatzschleifen“ (Häfeli et al., 2014, S. 137) durchlaufen. Neben umfassenderen Informations- und Orientierungsangeboten sind Neuorientierungen erforderlich, die sich unter anderem durch die Auseinandersetzung mit den individuellen Stärken und Einschränkungen ergeben können (Schellenberg, Studer & Hofmann, 2016, S. 489). Zu vermeiden ist zwingend eine Berufsorientierung „als Abkühlungs- und Anpassungsprozess“ (Felkendorff, 2002, S. 49), der eine Vorbereitung auf ein Leben in prekären Verhältnissen und außerhalb des ersten Arbeitsmarkts fokussiert. Vielmehr sind die Schulen respektive die Lehrpersonen gefordert, eine umfassende Begleitung als präventives Angebot der Übergangsvorbereitung zu schaffen. In diesem Sinne ist die frühzeitige Berufsorientierung „als der erste Schritt zur Inklusion“ (Bylinski & Rützel, 2011, S. 16) zu verstehen.

Die Bedeutsamkeit einer frühzeitigen, individuellen und umfassenden Begleitung der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Rahmen der Berufsorientierung begründet sich vor dem Hintergrund der Erkenntnisse zu den Übergangswegen der Zielgruppe, welche die Schwierigkeiten im Transitionsprozess verdeutlichen. Neben den Grenzen des Arbeitsmarkts, mit denen die Jugendlichen konfrontiert werden, ist anzunehmen, dass auch die häufig fehlende berufliche Orientierung eine Einflussgröße auf den weiteren Berufs- und Lebensweg darstellt. Akteure müssen ihre eigene Verwobenheit in die Reproduktion der sozialen Verhältnisse reflektieren und erkennen, dass sich pädagogische Bemühungen in sozialen Räumen vollziehen. Akteure einer inklusiven Berufsorientierung müssen die Problemsicht aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler begreifen und Differenzen zur eigenen Position akzeptieren. Im Sinne eines transformatorischen Bildungsbegriffs (Koller, 2012, 15-19) genügt es nicht, dass sich Schülerinnen und Schüler neue Informationen über Berufe aneignen. Transformatorische Bildungsprozesse bestehen „darin, dass Menschen in der Auseinandersetzung mit neuen Problemlagen neue Dispositionen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorbringen“ (Koller, 2012, S.16). Den Ausgangspunkt dazu bildet die Problemsicht der Lernenden, welche die krisenhafte Erfahrung machen, dass die eigenen Dispositionen zur Bearbeitung der Problemlage nicht ausreichen (ebd., S. 15).

Inklusive Berufsorientierung agiert in einem Spannungsfeld zwischen dem Anspruch und der Hoffnung auf Teilhabe und der Resignation durch die Erfahrung des Scheiterns. Die geringe Anzahl empirischer Studien zu Übergängen von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf verweist dazu auf folgende Haupttrends:

Schätzungsweise 35 bis 45 % der Jahrgangskohorten mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf haben nach ca. fünf Jahren keine qualifizierende Berufsausbildung abgeschlossen (Galiläer, 2015). Der Übergang in den Bereich der beruflichen Bildung gelingt zwar ungefähr 80 % aller ehemaligen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, aber nicht alle schaffen es, die Ausbildung abzuschließen. Hinsichtlich des Qualifikationsniveaus der Berufsausbildungen zeigen sich deutliche Unterschiede. Der Übergang in eine voll qualifizierende duale Berufsausbildung gelingt nur einem sehr kleinen Teil von schätzungsweise 3.000 bis 4.000 Schulabgängerinnen und Schulabgängern jährlich (Euler & Severing, 2014). Diejenigen, die eine Ausbildung beginnen, absolvieren zumeist theorie-reduzierte Sonderausbildungen für Menschen mit Behinderungen oder außerbetriebliche Ausbildungen in Berufsbildungswerken oder anderen Trägern (Jochmaring, 2019; Klinkhammer & Niehaus, 2015). Jährlich kommen ca. 10.000 Personen neu in den Berufsbildungsbereich der Werkstätten für Menschen mit Behinderung, in dem allerdings kein (berufs-)qualifizierender Abschluss erworben wird. Das bedeutet, es werden jährlich 20 bis 25 % aller Schulentlassenen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf vom Ausbildungsmarkt absorbiert und im Berufsbildungsbereich der Werkstätten untergebracht und versorgt, die de facto keine berufliche Alternative bietet und keinen berufsqualifizierten Abschluss vergibt.

Analysen von Sekundärstatistiken zeigen in Bezug auf die Entwicklungen der Berufsausbildungen für Jugendliche mit Unterstützungsbedarfen folgendes Bild (Jochmaring, 2019): Bei den Berufsausbildungen reduziert sich das quantitative Ausbildungsplatzangebot für Schulabgängerinnen und Schulabgänger mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen trotz eines Anstiegs der Zielgruppe. Gleichzeitig gibt es keine Verbesserung der qualitativen Form der Berufsausbildungen. Die Zahl der betrieblichen Vollausbildungen bleibt sehr gering. Die außerbetrieblichen Angebote bzw. die Sonderberufsausbildungen in Berufen für Menschen mit Behinderungen nach § 66 Berufsbildungsgesetz bzw. § 42m Handwerksordnung sind tendenziell rückläufig. Der Zugang in den Berufsausbildungsbereich und der nachfolgende Verbleib in den Werkstätten bleiben auf konstant hohem Niveau.

Zugleich zeigen Daten, dass die Akteure im Ausbildungssektor auf die neue Herausforderung der Inklusion bislang nur unzureichend vorbereitet sind. So verweisen Erhebungen zum Expertenmonitor durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (2014) darauf, dass die Akteure

Übergänge von der Schule in berufliche Ausbildungen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf – eine Bilanz

Schlüsselwörter

sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf, UN-Behindertenrechtskonvention, Inklusion, Berufsorientierung, Übergänge, soziale Ungleichheit

Abstract

Students with special needs often discharge into pre-vocational training programs, after leaving lower secondary level schools or special needs schools. These programs require students to meet minimum qualification standards for entering full vocational training. Most of the students with special needs struggle with accomplishing even these minimum requirements. As more and more schools are moving toward inclusive education, vocational training has to change as well. There must be an inclusive vocational training and an inclusive employment market, with equal opportunities for all students, both with and without special needs. This raises the following questions: What is the current situation with regard to transition programs and the employment market? What support can be provided by vocational orientation and following vocational training programs? The article focusses on these questions aiming to give an overview of these issues in the context of inclusive education and summarises the current situation as well as future needs.

Keywords

Special educational needs, convention on the rights of persons with disabilities, inclusion, vocational orientation, transition

im Ausbildungssektor eine heterogene Auffassung des Inklusionsbegriffs haben und sich im Rahmen der inklusiven Entwicklung des Ausbildungssystems für unterschiedliche Zielgruppen verantwortlich fühlen. Während sich bei den arbeitnehmernahen Experten, beispielsweise aus dem Bereich der Gewerkschaften, 100% der Befragten für einen weiten Inklusionsbegriff aussprachen, der sich an der UNESCO orientiert und damit „mögliche Ursachen von Lernschwierigkeiten oder anderen Behinderungen bezogen auf Partizipation und Teilhabe im Bildungssystem und seinen Strukturen und nicht mehr bei den Lernenden und ihren individuellen Lernvoraussetzungen“ (BIBB, 2014, S. 1) sehen, stimmten dieser Position bei den Wirtschaftsverbänden und Arbeitgebervertretern nur 25% der Befragten zu. Dies bedingt Unterschiede in Bezug auf Unterstützungsangebote und -umfänge für die Gruppe der Jugendlichen mit Behinderungen beim Einstieg in die Arbeitswelt.

Mit dem Bildungsbericht 2012 wurde durch die Autorengruppe Bildungsberichterstattung die Relevanz unterschiedlicher Merkmale als für die Transition bedeutsam festgehalten. Selektionsprozesse für den Übergang Schule-Berufsausbildung sind demnach „in Deutschland bisher besonders stark ausgeprägt – sowohl nach schulischer Vorbildung als auch nach Geschlecht, Migrationshintergrund bzw. Staatsangehörigkeit und Region“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, S. 103). Inklusiver Veränderungen am Übergang dürfen sich nicht auf einen Personenkreis und dessen Merkmale beschränken. Der Begriff Intersektionalität beschreibt, „dass historisch gewordene Machtverhältnisse, Diskriminierungsformen, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Behinderung, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nation

oder soziales Milieu nicht isoliert [Hervorhebung im Original]“ (Walgenbach, 2015, S. 121) betrachtet werden dürfen, sondern ihr gleichzeitiges Zusammenwirken fokussiert werden muss. Dies bedeutet auch, dass die wachsende soziale Ungleichheit der Gesellschaft bei der Analyse der aktuellen Situation sowie bei der Konstruktion von Veränderungen zu beachten ist. Die Gesamtheit der skizzierten Herausforderungen, denen sowohl die Schulen als Instanzen in der Vorbereitung als auch Arbeitgeber und Träger von Maßnahmen als aufnehmende Institutionen im Transitionsprozess gegenüberstehen, verdeutlichen die Schwierigkeiten, die sich mit der Forderung der Inklusion weiter verstärken. Gegenwärtig bedingen sie eine unzureichende Partizipation an der nachschulischen Arbeitswelt. Dieser in gebotener Kürze beschriebene Zustand der unzureichenden Teilhabe an beruflichen Ausbildungsprozessen von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, der sich im Verlauf der Bildungsbiographien kumuliert und beim Übergang in den Ausbildungsmarkt besonders deutlich wird, steht im Widerspruch zum formulierten Inklusionspostulat der UN-Behindertenrechtskonvention, welche in Artikel 24 und 27 eine gleichwertige Bildung und Berufsbildung für Menschen mit und ohne Behinderung formuliert. Vor diesem Hintergrund und der benannten Zustandsbeschreibung ergeben sich eine besondere bildungs- und sozialpolitische Verantwortung und ein entsprechender Handlungsbedarf. Dieser muss die Forderung der Inklusion auf allen gesellschaftlichen Ebenen umsetzen, die vorrangige Begrenzung auf einen ausgewählten Personenkreis mit bestimmten körperlichen Dispositionen überwinden und Behinderung im Sinne der intersektionalen Theorienbildung als „bereits durch andere Differenzkategorien konstituiert bzw. hervorgebracht“ (Walgenbach, 2015, S. 126) verstehen.

Literatur

Ahrens, D. (2007). *Anspruch und Wirklichkeit von Betriebspraktika als Instrument schulischer Berufsorientierung*. In H. Kahlert & J. Mansel (Hrsg.), *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung* (S. 185–206). München: Juventa.

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Beinke, L. (2004). *Berufsorientierung und peer-groups und die berufswahlspezifischen Formen der Lehrerrolle*. Bad Honnef: Bock.
- Beinke, L. (2000). *Elterneinfluss auf die Berufswahl*. Bad Honnef: Bock.
- Benner, I. & John, A. (2011). *Zufriedenheit mit der Berufswahl. Die Sicht der Auszubildenden*. bwp@ Spezial 5 - Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 02. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2011/ft02/benner_john_ft02-ht2011.pdf [03.07.2015]
- Bühmann, T. & Wiethoff, C. (2013). *Erfolgreiche Berufsorientierung für Jugendliche. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Schule und sozialpädagogische Praxis* (Reihe Praxisforschung in Bildung und sozialer Arbeit). Paderborn: In-Via-Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] (2017). *Berufsbildungsbericht 2017*. Paderborn: Bonifatius.
- Brüggemann, T. & Pichl, I. (2011). Berufsorientierung mit System. Methodische und didaktische Impluse für eine schulische Berufsorientierung. *Schulmanagement Online*, 42 (2), 22-24.
- Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB] (2014). *Inklusive Berufsausbildung. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor 2013*. Verfügbar unter https://expertenmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20140424.pdf [05.05.2018]
- Bundesinstitut für Berufsbildung [BIBB] (2015). BIBB-Report: Rückzug von Betrieben aus der Beruflichen Ausbildung: Gründe und Muster, 9 (4). Bielefeld: Bertelsmann.
- Biermann, H. (2015). *Berufliche Teilhabe – Anspruch und Realität*. In H. Biermann (Hrsg.), *Inklusion im Beruf* (S. 17-56). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. & Hartig, I. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.
- Büchter, K. (2013). *Fachkräftemangel und Abbau von Benachteiligung als politische Rhetorik*. In M. Wahle, & M. Walter (Hrsg.), *bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Workshop 23* (S. 1-25).
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2016). *Zweiter Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen*. Verfügbar unter <http://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/a125-16-teilhabebericht.html> [24.05.2018]
- Bylinski, U. & Rützel, J. (2011). „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt. *BIBB – BWP*, 2, 14-17. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6620> [24.05.2018]
- Dobischat, R., Kühnlein, G. & Schurgatz, R. (2012). *Ausbildungsreife. Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung*. Arbeitspapier 189 der Hans Böckler Stiftung. Verfügbar unter http://www.boeckler.de/pdf/p_arbp_189.pdf [30.09.2016]
- Düggeli, A. (2009). *Ressourcenförderung im Berufswahlunterricht. Interventionsstudie mit Lernenden der Sekundarstufe I, Niveau Grundanforderungen* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 528). Münster: Waxmann.
- van Essen, F. (2013). *Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ebemaliger Förderschüler*. Wiesbaden: VS.
- Euler, D. & Severing, E. (2014). *Inklusion in der beruflichen Bildung. Daten, Fakten, offene Fragen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Fend, H. (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS.
- Felkendorff, K. (2002). *Übergang Ausbildung – Erwerbsleben für Jugendliche mit Behinderungen: Expertenbefragung in den deutschsprachigen Ländern*. Länderbericht Deutschland. Heidelberg: Eigenverlag.
- Frieling, F. & Ulrich, J.G. (2013). *Die Reformdebatte zum Übergang Schule/Berufsausbildung im Spiegel divergierender Interessen*. In M.S. Maier & T. Vogel (Hrsg.), *Übergänge in eine neue Arbeitswelt?* (S. 69-93). Wiesbaden: Springer VS.
- Galiläer, L. (2015). *Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung – von der Eingliederung auf Sonderwegen zur Inklusion?* In G. Goth & E. Severing (2015). *Berufliche Ausbildung junger Menschen mit Behinderung - Inklusion verwirklichen. Strategien, Instrumente, Erfahrungen* (S. 11-44). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Häfeli, K., Hofmann, C. & Schellenberg, C. (2014). *Berufliche Integration für alle? Die Rolle der Sonderpädagogik bei der Berufsorientierung*. In A. Ryter & D. Schaffner (Hrsg.), *Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration* (S. 135-146). Bern: hep.
- Hammer, K., Ripper, J. & Schenk, T. (2012). *Leitfaden Berufsorientierung. Praxishandbuch zur qualitätszentrierten Berufs- und Studienorientierung an Schulen* (5., vollständig überarbeitete Auflage). Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Hofmann-Lun, I. (2011). *Förderschüler/innen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben. Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung?* München: Bavaria-Druck.
- Hofsäss, T. (2007). *Berufsvorbereitung*. In U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 318-324). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jochmaring, J. (2019/i.E.). *Übergänge von Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung: eine Auswertung von Sekundärstatistiken*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65 (3).
- Kayser, H. (2013). *Gestaltung schulischer Berufsorientierung. Ein theoretisch und empirisch fundiertes Konzept mit Handlungsempfehlungen für Praxis und Forschung*. Dissertation. Technische Universität Darmstadt, Darmstadt. Verfügbar unter www.tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/3521/1/GestaltungschulischerBerufsorientierung.pdf [09.01.2015]
- Köck, M. (2010). *Grundsätzliche Aspekte einer arbeits- und berufsorientierten Didaktik*. In M. Köck & M. Stein (Hrsg.), *Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen* (S. 19–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Koch, B. (2015). *Berufsorientierung in einer inklusiven Schule*. *bwp@*, 27, 1-18. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe27/koch_bwpat27.pdf [15.03.2015]
- Kohlrausch, B. & Solga, H. (2012). *Übergänge in die Ausbildung: Welche Rolle spielt die ‚Ausbildungsreife‘?* *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4, 753-773.
- Koller, H-C. (2012): *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kultusministerkonferenz [KMK] (2018). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz*. Dokumentation Nr. 214–Juni 2018. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_214_SoPaeFoe_2016.pdf [09.07.2018]
- Klinkhammer, D. & Niehaus, M. (2015). *Betriebliche Inklusion auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt*. In H. Biermann (Hrsg.), *Inklusion im Beruf* (S. 180-215). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lex, T., Gaupp, N., Reißig, B. & Adamczyk, H. (2006). *Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen*. Ein Handbuch aus dem Modellprogramm „Kompetenzagenturen“ (Übergänge in Arbeit, Bd. 7). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Matthes, S. & Ulrich, J. G. (2014). *Wachsende Passungsprobleme auf dem Ausbildungsmarkt*. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 43, 5-7.
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2018). *Kein Abschluss ohne Anschluss. Übergang Schule - Beruf in NRW. Zusammenstellung der Instrumente und Angebote*. Verfügbar unter http://www.berufsorientierung-nrw.de/cms/upload/uebergang_gesamtkonzept_instrumente.pdf [05.02.2019]

- Niehaus, M., Kaul, T., Friedrich-Gärtner, L., Klinkhammer, D. & Menzel, F. (2012). *Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf*. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsforschung_Band_14.pdf [30.06.2016]
- Schellenberg, C., Studer, M. & Hofmann, C. (2016). *Transition Übergang Schule-Beruf*. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 485-490). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Statistisches Bundesamt (2017). *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11 Reihe 1 – Schuljahr 2016/2017*. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100177004.pdf?__blob=publicationFile [06.06.2018]
- Sponholz, D. & Lindmeier, C. (2017). Inklusive schulische Berufsorientierung aus habitustheoretischer Perspektive. *VHN*, 86 (4), 285-297.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Verfügbar unter <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> [30.09.2016]
- Walgenbach, K. (2015). Intersektionalität – Impulse für die Sonderpädagogik und Inklusive Bildung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60 (2), 121-136.
- Wansing, G. (2012). Inklusion in einer exklusiven Gesellschaft. Oder: Wie der Arbeitsmarkt Teilhabe behindert. *Behindertenpädagogik*, 51 (4), 381-396.
- Wensierski, H.-J. von, Schützler, C. & Schütt, S. (2005). *Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte*. Weinheim: Juventa.
- Wischmann, S. & Hartmann, E.A. (2018). *Prognostizierte Veränderungen der gestaltbaren Arbeitssystemdimensionen*. In Wischmann, S. & Hartmann, E.A. (Hrsg.), *Zukunft der Arbeit – Eine praxisnahe Betrachtung* (S. 9-31). Wiesbaden: Springer VS.

Jan Jochmaring
Technische Universität Dortmund
Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Rehabilitationssoziologie
Emil-Figge-Straße 50
44227 Dortmund
0231 755-4563
jan.jochmaring@tu-dortmund.de

Dr. Lena Nentwig
Technische Universität Dortmund
Fakultät Rehabilitationswissenschaft,
Rehabilitation und Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen
Emil-Figge-Straße 50
44227 Dortmund
0231 755-7878
lana.nentwig@tu-dortmund.de

Dirk Sponholz
Universität Koblenz-Landau, Campus Landau
Fachbereich 5: Erziehungswissenschaften, Institut für Sonderpädagogik
Xylanderstraße 1
76829 Landau
06341 280-36761
sponholz@uni-landau.de

