

Blasczyk, Sascha; Schreiner, Mario

Übergänge aus Förderschulen. Ein prospektiver Blick

Erziehungsberechtigter auf Ziele und Möglichkeiten ihrer Kinder vor dem Eindruck von Beeinträchtigung und Behinderung

Siegert, Karolina [Hrsg.]; Handelmann, Antje [Hrsg.]: *Übergänge mit Klasse. Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 99-107*



Quellenangabe/ Reference:

Blasczyk, Sascha; Schreiner, Mario: Übergänge aus Förderschulen. Ein prospektiver Blick Erziehungsberechtigter auf Ziele und Möglichkeiten ihrer Kinder vor dem Eindruck von Beeinträchtigung und Behinderung - In: Siegert, Karolina [Hrsg.]; Handelmann, Antje [Hrsg.]: Übergänge mit Klasse. Klassismus im Kontext von Übergangsgestaltung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 99-107 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-298034 - DOI: 10.25656/01:29803; 10.35468/6087-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-298034>

<https://doi.org/10.25656/01:29803>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Sascha Blasczyk und Mario Schreiner

Übergänge aus Förderschulen – Ein prospektiver Blick Erziehungsberechtigter auf Ziele und Möglichkeiten ihrer Kinder vor dem Eindruck von Beeinträchtigung und Behinderung

1 Einleitung

Im Projekt „Inklusive Berufliche (Aus-)Bildung von Jugendlichen mit Schwerbehinderung im Rheinland. Zugänge, Gestaltung und Verbleib“¹ (InBeBi) werden die Übergänge von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf erforscht. Mit einem multimethodischen Ansatz, der sowohl die Jugendlichen selbst als auch weitere Stakeholder (Eltern, Betriebe, Leistungsträgern, Lehrer:innen) in die Erhebungen einbezieht, wird der Übergang multiperspektivisch beleuchtet. In diesem Beitrag werden zunächst die schulischen Rahmenbedingungen von Förderschüler:innen skizziert, gefolgt von einer Darstellung der aus der Panelbefragung mit Erziehungsberechtigten gewonnenen Daten. Anschließend werden die Pläne für den Übergang aus der Förderschule in einer deskriptiven Analyse in Bezug zu den soziodemografischen Merkmalen der befragten Erziehungsberechtigten gesetzt. Abschließend erfolgt eine Bewertung der Ergebnisse vor dem Hintergrund des formalen Bildungshintergrunds der Erziehungsberechtigten, verbunden mit einem Ausblick.

2 Beschulung bei festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf

Grundsätzlich sollen Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland Regelschulen besuchen (KMK, 2011), was den Forderungen des Art. 24 der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (UN-BRK) entspricht. In der Praxis der Bundesländer wird im Einzelfall entschieden, ob dem sonderpädagogischen Förderbedarf besser in einer Regel- oder einer Förderschule

1 Das Projekt wird aus Mitteln des LVR-Inklusionsamtes gefördert und in Kooperation mit der Humboldt-Universität Berlin durchgeführt.

entsprochen werden kann. Grundsätzlich unterliegen die Entscheidungen zum Schulbesuch den Schulaufsichtsbehörden, die den Ort der sonderpädagogischen Förderung abschließend bestimmen können.

Im Schuljahr 2021/2022 wurde bei etwa 7,8 % der Schüler:innen in Deutschland ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt. Das entspricht insgesamt 590.116 Schüler:innen. Von diesen besuchen 332.150 eine Förderschule und 257.966 eine allgemeine Schule (KMK, 2022a, S. 8). Der überwiegende Teil der Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf besucht eine Förderschule (KMK, 2020, S. XX). In NRW sind Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen ähnlich wie im Bundesdurchschnitt auf Förderschulen und allgemeine Schulen verteilt.²

Für das Jahr 2018 zeigt sich, dass etwa 7 % (ca. 54.000 Schüler:innen) der Schulabgänger:innen die Schule ohne einen Schulabschluss verlassen haben. Davon sind etwa 44 % Förderschüler:innen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020, S. 143ff.). In der Folge münden diese Schüler:innen überwiegend in Maßnahmen der Benachteiligtenförderung oder auch der Rehabilitation ein (Schreiner, 2014). Die Chancen auf Teilhabe an beruflicher Ausbildung und damit verbunden an Arbeit werden durch den Förderschulbesuch negativ beeinflusst. Auch weil neben den fehlenden Schulabschlüssen die ausbildenden Betriebe von einer mangelnden ‚Ausbildungsreife‘ bei den ehemaligen Förderschüler:innen ausgehen (Bergs, 2017, S. 141).

3 Wer wurde befragt? Stichprobenbeschreibung

Im Folgenden werden Ergebnisse der ersten Fragebogenerhebung mit den Erziehungsberechtigten zweier Schulabgangskohorten (letztes Schulbesuchsjahr 2020/2021 und 2021/2022) vorgestellt. Die Befragung fand jeweils im letzten Schulbesuchsjahr statt. Die Erziehungsberechtigten wurden nach den soziodemografischen Daten ihrer Kinder (Geburtsjahr, Geschlecht, Migrationshintergrund), der schulischen Situation (Schulform, voraussichtlicher Schulabschluss), der Teilnahme an KAoA-STAR³, den Übergangsplänen und Berufswünschen, Auswirkungen von Covid-19 und nach ihrer eigenen Bildungs- und Beschäftigungssituation befragt. Der Fragebogen basiert auf der Operationalisierung einer themenspezifischen Literaturanalyse.

Zunächst wurden Erziehungsberechtigte von Schüler:innen, welche an KAoA-STAR teilnehmen, durch Integrationsfachdienste zur Teilnahme an der Online-

2 56,1 % besuchen eine Förderschule (eigene Berechnung nach KMK, 2022b, S. 15) und 43,9 % den Gemeinsamen Unterricht (eigene Berechnung nach KMK, 2022a, S. 27).

3 KAoA-STAR ist ein Landesprogramm im Übergang für Schüler:innen mit bestimmten Beeinträchtigungen. Siehe mehr dazu unter: https://www.lvr.de/de/nav_main/soziales_1/inklusionsamt/uebergang_schule_beruf_1/star/star.jsp [22.05.2023]

Befragung eingeladen. Über diesen Zugang gelang es, 31 Erziehungsberechtigte von Förderschüler:innen für die Teilnahme an der ersten Runde der Fragebogenerhebung zu gewinnen. Zum Ende des Schuljahres wurde zusätzlich ein Fragebogen im Papierformat durch die Förderschulen in Trägerschaft des LVR verteilt, hierdurch konnten elf weitere Teilnehmende gewonnen werden.⁴ In der ersten Kohorte konnte somit ein Panel mit 42 Erziehungsberechtigten von Förderschüler:innen und damit nicht die erhoffte Samplegröße erreicht werden.

In der zweiten Erhebungskohorte wurde aufgrund der Erfahrungen des Vorjahres das Vorgehen umgestellt und alle Förderschulen des Rheinlands für die Verteilung eines weiteren Fragebogens kontaktiert. Insgesamt haben sich 68 Förderschulen beteiligt und ca. 1.500 Fragebögen verteilt. Der Rücklauf konnte mit diesem Vorgehen um 124 Erziehungsberechtigte von Schüler:innen an Förderschulen auf insgesamt 166 Teilnehmende gesteigert werden.

Soziodemografische Merkmale der Schüler:innen

Die Verteilung des Geschlechts im Sample entspricht mit 35 % Schülerinnen zu 65 % Schülern⁵ etwa dem Wert für die Förderschulen des Rheinlands (MSB, 2022). Der Migrationshintergrund wird in den schulstatistischen Daten Nordrhein-Westfalens als Zuwanderungsgeschichte geführt und erfasst Schüler:innen, „die im Ausland geboren und nach Deutschland zugewandert sind, und/oder Schülerinnen und Schüler, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren und nach Deutschland zugewandert ist und/oder deren Verkehrssprache in der Familie nicht Deutsch ist“ (IT.NRW, 2020). Im verwendeten Fragebogen wurde abweichend gefragt, ob Deutsch, eine andere Sprache oder Deutsch und eine andere Sprache in der Familie gesprochen werden. Im Schuljahr 2021/2022 betrug der Anteil der Schüler:innen mit Zuwanderungsgeschichte an den Förderschulen des Rheinlands 34 % (MSB, 2022). Im Fragebogen gaben 87 % der Befragten an, dass sie meistens Deutsch in der Familie sprechen. Der Anteil derer, die Deutsch und eine andere Sprache oder überwiegend eine andere Sprache sprechen, liegt bei 13 %. Der Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund in der Erhebung ist geringer als im rheinländischen Durchschnitt. Die Vergleichbarkeit der beiden Werte ist eingeschränkt.

Erwerbssituation der Erziehungsberechtigten

Der überwiegende Teil (68 %) der Erziehungsberechtigten gibt an, erwerbstätig zu sein. Am zweithäufigsten geben die Erziehungsberechtigten an, dass sie Hausfrau bzw. Hausmann sind (18 %). Danach folgen diejenigen, die angeben, dass keine

⁴ Der geringe Rücklauf erklärt sich auch dadurch, dass kurz vor den Sommerferien bereits viele Abgangsschüler:innen vorzeitig entlassen waren und nicht erreicht werden konnten.

⁵ Die Option divers wurde angeboten, jedoch nicht gewählt. Die Schulstatistik orientiert sich an der Vorstellung einer binären Geschlechtlichkeit.

der Antwortmöglichkeiten für sie zutreffend ist (8 %), und diejenigen im Rentenbezug (5 %). Im Mutterschutz bzw. Elternzeit und arbeitssuchend sind jeweils 1 %. Amtliche Daten zu der Erwerbsbeteiligung von Erziehungsberechtigten von Förderschüler:innen im Rheinland oder in Deutschland gibt es nicht. Da bei der Frage nach der Erwerbssituation Beruf, Einkommen und berufliche Stellung nicht berücksichtigt wurden, kann anhand dieser Daten die sozialstrukturelle Lagerung der Antwortenden nicht eingeschätzt werden.

Bildungsabschlüsse der Erziehungsberechtigten

Bezogen auf die höchsten Bildungsabschlüsse (n=157) der Erziehungsberechtigten zeigt sich ein heterogenes Bild. Etwa 12 % der befragten Erziehungsberechtigten geben an, dass sie keinen oder einen Förderschulabschluss erreicht haben. Wiederum gut 20 % der Befragten haben einen Hauptschulabschluss als höchsten Bildungsabschluss erlangt. Damit verbunden ist, dass 68 % mindestens einen mittleren Schulabschluss (29 %), die (Fach-)Hochschulreife (17 %) oder einen (Fach-)Hochschulabschluss (22 %) erworben haben. Bezogen auf den höchsten Bildungsabschluss zeigt sich in der Stichprobe, dass Erziehungsberechtigte mit einer Hochschulzugangsberechtigung oder einem Hochschulabschluss den größten Anteil ausmachen. Belastbare statistische Daten zum Bildungsniveau von Erziehungsberechtigten von Schüler:innen an Förderschulen liegen nicht vor.

Obwohl die soziodemografischen Daten der Erziehungsberechtigten eine begrenzte Aussagekraft haben, lässt sich bezüglich der formalen Bildungsabschlüsse feststellen, dass etwa ein Drittel anhand des Bildungsniveaus einer prekären sozialstrukturellen Lagerung zuzuordnen ist.

4 Übergangspläne und Berufswünsche

Von den befragten Erziehungsberechtigten haben 163 Angaben zu den Plänen für die Übergänge der Jugendlichen gemacht. Von diesen geben 23 (14 %) an, dass es zum Zeitpunkt der Befragung noch keine Pläne zum Übergang gibt. Der überwiegende Teil der Erziehungsberechtigten wählte aus den möglichen Übergängen einen Plan (n=113 bzw. 69 %). In 16 Fällen (10 %) wurden zwei Pläne angegeben. Seltener wurden drei (n=8 bzw. 5 %) und vier (n=3 bzw. 2 %) Pläne genannt.

Zur besseren Darstellung werden die Übergangspläne zusammengefasst. Unter Ausbildungen werden die duale betriebliche, die duale überbetriebliche, die vollzeitschulische und die Fachpraktiker:innen-Ausbildung nach § 66 BBiG bzw. § 42r HWO zusammengefasst. In 25 Fällen (15 %) wird durch die Erziehungsberechtigten angegeben, dass eine Form der Ausbildung angestrebt wird. Die Berufsvorbereitung oder ein weiterer Schulbesuch werden von 31 Erziehungsbe-

rechtigten (19 %)⁶ als Plan angegeben. Den direkten Einstieg in eine Beschäftigung planen neun Jugendliche (6 %). Eine Unterstützte Beschäftigung wird in 19 Fällen (12 %) angestrebt. Die seltenste Nennung fand in einem Fall (< 1 %) der Plan, ein Studium aufzunehmen. Mit Abstand am häufigsten – 74 Jugendliche (45 %) – wird der Übergang in die Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) geplant.

Die Erziehungsberechtigten wurden auch danach gefragt, ob Berufswünsche vorliegen. Diese Frage wurde von 147 Erziehungsberechtigten beantwortet. Von diesen gaben 94 Personen (64 %) an, dass ein Berufswunsch vorliegt. Die Antwortenden konnten in einem Freitextfeld den Berufswunsch konkretisieren. In einem Fall wurde bei Angabe, dass ein Berufswunsch vorliegt, keine konkrete Nennung eines Berufs vorgenommen – in 93 Fällen wurden ein oder mehrere, mehr oder weniger konkrete Berufswünsche genannt.⁷

5 Übergangspläne und Soziodemografie der Erziehungsberechtigten

Die Fragestellungen der weiteren Analyse lauten: Welche soziodemografischen Merkmale weisen die Erziehungsberechtigten der Jugendlichen auf, die a) eine Ausbildung, b) einen weiteren Schulbesuch oder das Übergangssystem, c) eine Unterstützte Beschäftigung, d) eine WfbM im Anschluss an die Schulzeit planen oder e) noch keine Übergangspläne benennen können? Die soziodemografischen Merkmale der Erziehungsberechtigten werden für die weiteren Beschreibungen vereinfacht. Die Bildungsabschlüsse der Erziehungsberechtigten werden hierzu in drei Stufen eingeordnet: a) höchstens ein Hauptschulabschluss, b) mittlerer Schulabschluss, c) (Fach-)Hochschulreife/(Fach-)Hochschulabschluss. Bezüglich der Beschäftigungssituation der Erziehungsberechtigten wird unterschieden zwischen denjenigen, die erwerbstätig sind, und denjenigen, die eine der anderen Antwortmöglichkeiten gewählt haben.

6 In Tabelle 1 zu WSÜ zusammengefasst.

7 Die genannten Berufswünsche wurden in Anlehnung an die Klassifikation der Berufe der Bundesagentur für Arbeit codiert (Bundesagentur für Arbeit, 2021). In 71 Fällen konnte dem Berufswunsch ein Berufsbereich und in 58 Fällen ein Anforderungsniveau zugeordnet werden. In einigen Fällen war eine Codierung nicht möglich, da weniger konkrete Arbeitsfelder oder lediglich Ansprüche an den Beruf angegeben wurden.

Tab. 1: Übergangspläne und soziodemografische Merkmale der Erziehungsberechtigten (WSÜ=weiterer Schulbesuch/Übergangssystem, UB = Unterstützte Beschäftigung)

Übergangspläne/Soziodemografische Merkmale der Erziehungsberechtigten	Ausbildung	WSÜ	WfbM	UB	Keine Pläne	Stichprobe
Höchster Bildungsabschluss der Erziehungsberechtigten						
Höchstens Hauptschule	7	10	17	4	15	50
Mittlerer Abschluss	7	16	21	7	3	46
Hochschulreife/Hochschulabschluss	11	19	29	7	5	61
Fehlende Werte	0	2	7	1	0	9
Erwerbstatus der Erziehungsberechtigten						
Erwerbstätig	18	35	43	17	13	104
Andere	6	8	19	1	7	37
Fehlende Werte	1	4	12	1	3	25
Häufigkeit der Pläne im Sample	25	47	74	19	23	

Betrachtet man die jeweiligen Pläne, so zeigt sich, dass jeweils – wie in der Stichprobe – die Erziehungsberechtigten mit dem höchsten Bildungsniveau am häufigsten vertreten sind. Im Verhältnis sind auch die Erziehungsberechtigten mit einem mittleren Schulabschluss ähnlich der Stichprobe verteilt. Sie geben im Vergleich etwas häufiger an, dass ein weiterer Schulbesuch oder eine Maßnahme im Übergangssystem geplant ist. Die Erziehungsberechtigten mit höchstens einem Hauptschulabschluss hingegen geben an, dass die vier ausgewählten Übergangspläne im Vergleich zu den Erziehungsberechtigten mit höheren Bildungsabschlüssen jeweils weniger häufig geplant werden. Das gilt insbesondere für den weiteren Schulbesuch/das Übergangssystem und die Unterstützte Beschäftigung. Die Ursache dafür kann darin liegen, dass diese Erziehungsberechtigten deutlich häufiger angeben, dass es zum Zeitpunkt der Befragung noch keine Übergangspläne gibt. In gut zwei Drittel der Fälle, in denen angegeben wurde, dass es noch keine Pläne gibt, haben die Erziehungsberechtigten höchstens einen Hauptschulabschluss erworben.

6 Fazit

Die Ergebnisse der Befragung sind aufgrund des geringen Umfangs und der Zusammensetzung der Stichprobe nicht generalisierbar. Es ist davon auszugehen, dass das Sample positiv selektiert ist (siehe bspw. Migrationshintergrund). Der überwiegende Teil der Erziehungsberechtigten nennt Pläne für den Übergang. Liegen Pläne vor, ist es unerheblich, welches Bildungsniveau die Erziehungsberechtigten vorweisen – eine Clusterung von Übergangsplänen und Bildungsniveau ist im Sample nicht auszumachen. Die Pläne verteilen sich entsprechend auf die Übergangsalternativen, unabhängig vom Bildungsniveau. Zum größten Teil geben die Erziehungsberechtigten an, dass im Anschluss an den Besuch der Förderschule der Übergang in eine WfbM geplant ist. Das entspricht der Feststellung, dass Zuweisungspraxen schulformabhängig sind (Blanck, 2020, S. 57).

30 % der Erziehungsberechtigten, die höchstens einen Hauptschulabschluss haben, geben an, dass es noch keine Pläne für den Übergang gibt. Dieser Anteil ist um ein Vielfaches größer als bei Erziehungsberechtigten, die mindestens einen mittleren Schulabschluss erworben haben. Die Jugendlichen ohne Pläne sind der Gefahr ausgesetzt, dass sie Übergänge voller Brüche vollziehen. Dies gilt umso stärker für Schüler:innen aus Förderschulen, die sich mit einer Vielzahl an Optionen (bspw. Ausbildung, Reha- und Übergangssystem und Werkstätten) beim Verlassen der Schule konfrontiert sehen. Die Teilhabe dieser Jugendlichen im Anschluss an den Schulbesuch wird durch die in der Klassenlagerung angelegte Orientierungslosigkeit negativ beeinflusst. Jugendliche, deren Erziehungsberechtigte mindestens einen mittleren Schulabschluss vorweisen, genießen das Privileg gerichteter Übergänge.

Ob das Ergebnis auf eine klassistische Beratungs- und Zuweisungspraxis zurückzuführen ist, lässt sich mit den vorliegenden Daten nicht eindeutig klären. Es liegt nahe, dass das Fehlen von Übergangsplänen dennoch als mögliches Ergebnis klassistischer Praxen in der Berufsorientierung zu verstehen ist. Es wird vorgeschlagen, in einem qualitativen Zugang das Konzept des ‚doing transitions‘ als Heuristik zu nutzen, um die deskriptiven Ergebnisse auf diskursiver, institutioneller und individueller Ebene nachzuvollziehen (Walther & Stauber, 2018, S. 912ff.). Insbesondere mit Blick auf die Frage, ob und wie Förderschüler:innen auf den Übergang hin im Sinne einer Klassenreproduktion ‚diszipliniert‘ werden und ob das Fehlen von Übergangsplänen Ergebnis klassistischen Desinteresses an Disziplinierung ist (Kemper, 2015, S. 26).

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorenge-stützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv Media. <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020.pdf> [04.08.2023].
- Bergs, L. (2017). Inklusive Berufsbildung aus den Blickwinkeln von Auszubildenden mit Behinderung und UnternehmensvertreterInnen: Ergebnisse aus der Projektevaluation von InkA. In H. Fasching, C. Geppert & E. Makarova (Hrsg.), *Inklusive Übergänge: (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung* (S. 137-146). Klinkhardt.
- Blanck, J. M. (2020). *Übergänge nach der Schule als „zweite Chance“? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen „Lernen“*. Bildungssoziologische Beiträge. Beltz Juventa; Preselect.media GmbH. https://content-select.com/de/portal/media/download_oa/9783779954439?client_id=406 [22.09.2023].
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2021). *Klassifikation der Berufe 2010 – überarbeitete Fassung 2020: Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen*. Nürnberg.
- Kemper, A. (2015). „Klassismus!“ heißt Angriff : warum wir von Klassismus sprechen sollten – und warum dies bisher nicht geschah. In *Kurswechsel: Zeitschrift für gesellschafts-, wirtschafts- und umweltpolitische Alternativen*, 4. Jg., 25-31.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [03.05.2023].
- KMK – Kultusministerkonferenz (2020). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf [02.05.2023].
- KMK – Kultusministerkonferenz (2022a). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2021/2022*. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2021.pdf [02.05.2023].
- KMK – Kultusministerkonferenz (2022b). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2021/2022*. Berlin. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2021.pdf [02.05.2023].
- IT.NRW – Landesbetrieb Information und Technik Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2020). *Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte in NRW auf 38,2 Prozent gestiegen*. <https://www.it.nrw/anteil-der-schuelerinnen-und-schueler-mit-zuwanderungsgeschichte-nrw-auf-382-prozent-gestiegen> [21.03.2023].
- MSB – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2022). *Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen: Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion – 2021/22* (Statistische Übersicht Nr. 418). Düsseldorf. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/inklusion_2021.pdf [14.12.22].
- Schreiner, M. (2014). Inklusion bedeutet, Wahlmöglichkeiten zu eröffnen: Wege und Umwege im Übergang Schule-Beruf. In *Sozialmagazin* (11-12), 84-89.
- Walther, A. & Stauber, B. (2018). Bildung und Übergänge. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Springer Reference Sozialwissenschaften. Handbuch Bildungsforschung*. 4. Aufl. (S. 905-922). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19981-8_39

Autoren

Blasczyk, Sascha Alexander, M. A.

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rehabilitation,

Return to Work, Stay at Work

s.blasczyk@ovgu.de

Schreiner, Mario, Prof. Dr.

Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Behinderung,

Teilhabe, Anerkennung

mario.schreiner@htwsaar.de